Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9370771
Centre d'intérêt : 250

Berthelot, Jocelyn.

Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation / Jocelyn Berthelot. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1990.
xi, 187 p. : ill. ; 22 cm.

Bibliogr. : p. 168-187

ISBN 2-89061-036-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s) : Education interculturelle * Communauté culturelle * Immigration * Immigrant * Historique * Racisme * Discrimination sociale * Intégration sociale * Rôle de l'école * Statistiques

Identificateur(s) de nom : Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet : Ecole pluriethnique

Cette étude veut contribuer à éclairer les débats autour du caractère pluriethnique de la société québécoise. Elle insiste sur le rôle de l'école en matière d'éducation interculturelle tout en situant cette éducation dans le contexte social et historique du Québec pluriethnique. Un premier chapitre retrace les grandes étapes de l'immigration québécoise depuis les débuts de la colonie. Un deuxième fait le point sur la situation actuelle de la population immigrante québécoise et sur la discrimination ethnique et raciale dont elle est souvent l'objet. Les diverses stratégies d'intégration possibles et la définition des éléments essentiels d'un cadre de vie commun sont au coeur du troisième chapitre. Les deux derniers chapitres s'attardent plus précisément aux enjeux éducatifs. Ils traitent des changements à apporter à l'école québécoise dans son ensemble, de l'éducation interculturelle, de la révision des contenus d'enseignement, de la modernisation des outils pédagogiques et des nombreux défis posés à l'école pluriethnique, allant de l'accueil à la francisation, des relations interethniques à la confessionnalité scolaire.

Type de document :

Jocelyn Berthelot

APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Immigration, société et éducation

J 2.72

Centrale de l'enseignement du Québec

Apprendre à vivre ensemble

Immigration, société et éducation

Jocelyn Berthelot

Janvier 1990

Centrale
de l'enseignement
du Québec

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier Michèle Berthelot, Marie Gagnon et Adrien Roy dont les commentaires et suggestions ont permis d'améliorer grandement le présent ouvrage. D'autres personnes m'ont également apporté leur contribution: F. Benoît, M. Fitz-Back, H. Laberge, D. Lemay, F. Ouellet, M. Savard, M.Y. Volcy et P. Vigeant.

Je remercie encore France Duquette qui a assumé l'essentiel du travail de secrétariat avec l'aide de Louise Cantin, ainsi que le personnel du Centre de documentation de la CEQ. Je tiens finalement à souligner le travail de Gaëtane Michaud à la photocomposition et de Denny Bernard à la réalisation graphique.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS XI

INTRODUCTION 1

CHAPITRE PREMIER:
ILS SONT VENUS, ILS ONT VECU, ILS SONT RESTES 5

Avant la Confédération: peupler pour dominer 7

Le Canada est né: des arrivées et des départs 10
Des mesures discriminatoires 11
L'exode vers le Sud 12

À l'aube du XXe siècle: occuper le territoire 13
Au Québec, un repli sur soi 15

Guerres et crise: les portes se referment 16
Un soupçon d'histoire de l'éducation 17

De l'après-guerre à « terre des hommes »: de l'entrebaillement à l'ouverture 18
Des politiques qui évoluent 19
Au Québec: les nouveaux venus s'intègrent toujours à la minorité 21
Encore un peu d'histoire de l'éducation 24

Les décennies récentes: une immigration de toutes les couleurs 25
Des contrôles accrus 26
Les réfugiés sont visés 27
Une politique « made in Canada », le multiculturalisme 29
Au Québec: l'affirmation nationale 30

De l'inquiétude à l'espoir 34

CHAPITRE II:
NOUS, C'EST AUSSI LES AUTRES 37

Portrait de famille 40

Deux Québec dans un 40
La situation au Recensement de 1986 41
Des précisions apportées par les données de 1981 42
Une population hétérogène 44

Une discrimination certaine 44
En matière de travail 46
Dans l'accès aux services publics 49
En matière de logement 50
Les relations avec l'appareil judiciaire et policier 52
Une image déformée 53

Un monde à changer 55

CHAPITRE III:
UNE SOCIÉTÉ VRAIMENT DISTINCTE 57

Ni laisser-aller, ni autoritarisme 59
Un premier danger: l'ethnocentrisme 60
Un autre piège: le relativisme 61
Le multiculturalisme canadien 63

Quelle culture commune? 64
Le Québec: une nation 64
• *Des pouvoirs à conquérir* 65
Une langue commune: le français 66
• *Des efforts louables, mais insuffisants* 67
• *Mettre en valeur les langues et les cultures particulières* 69
Une société démocratique, pluraliste et tolérante 70
• *Des règles et des droits* 71
• *Des questions difficiles à trancher* 74
• *Construire la démocratie* 75
• *Rejeter l'intolérance* 76
• *Favoriser la solidarité* 77

S'ouvrir au monde 77
Accroître le niveau d'immigration 78
• *Des inquiétudes s'expriment* 78
• *Des critères de sélection à surveiller* 79
Déconcentrer l'immigration 81
« L'héritage de la liberté » 83

CHAPITRE IV:
LES DÉFIS DE L'ÉCOLE MODERNE 85

Deux concepts à clarifier 87
Sens et contresens 88
• *L'éducation multiculturelle* 88
• *L'éducation interculturelle* 89
Générosité, naïveté et dérives 90
La voie de l'interculturel 91

Repenser les contenus d'enseignement 92
Connaissance et croyance 93
Compétence interculturelle et culture immigrée 94
• *Découvrir la diversité culturelle de l'humanité* 94
• *Toutes les disciplines s'y prêtent* 95
• *Une place particulière pour la culture immigrée* 97
L'éducation à la compréhension et à la solidarité internationales 98
• *Un peu d'histoire* 98
• *Une perspective étroite* 100
• *Une voie prometteuse* 101
• *Une éducation pour toutes et tous* 102
• *Améliorer l'information internationale* 102
Droits, préjugés et discrimination 103
• *S'impliquer dans la lutte contre le racisme et la discrimination* 104
• *Une conception élargie des droits* 105
À propos des programmes, des manuels et des outils pédagogiques 105
• *Un passé récent peu réjouissant* 106
• *Un présent plus satisfaisant* 106
• *Des améliorations s'imposent* 108
• *Des changements plus profonds sont nécessaires* 109

Des efforts à poursuivre 111

CHAPITRE V:
DES BESOINS URGENTS POUR L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE 113

Les conditions d'une francisation réussie 115
Des mesures d'accueil à améliorer 116
• *Des difficultés importantes* 118
• *Un consensus sur les mesures à prendre* 119
Des langues d'origine à valoriser 120
• *Les programmes existants* 121
• *Des perceptions divergentes* 122
Des modèles à expérimenter 123
• *Ce qui existe ailleurs* 124
• *Le problème des écoles ethniques privées* 125
Favoriser les occasions de communication 127
• *Quelques améliorations à apporter* 128

Développer des relations interethniques plus harmonieuses 129
Dans l'ensemble de la vie de l'école 129
• *Des problèmes à ne pas sous-estimer* 130
• *Des réponses stratégiques* 132
Dans les activités de la classe 133
• *Les comportements non-verbaux* 133
• *Des référents culturels influents* 134
• *Des perceptions déterminantes* 135
Dans les rapports avec la communauté 136
• *Une image positive, mais des difficultés persistantes* 137
• *Des mesures à prendre* 138
Un obstacle de taille: la confessionnalité scolaire 140
Une question délicate: la « concentration ethnique » 142

Poursuivre la recherche de l'égalité des chances 144
Pour les élèves d'origine immigrante 145
• *Des perceptions inquiétantes* 145
• *Des données plus rassurantes* 146
• *Dans les collèges* 147
• *Des pratiques contestables* 148
• *Des études à faire* 150
Pour le personnel de l'éducation 150
• *Un portrait incomplet* 150
• *Des avantages pédagogiques* 151

L'urgence d'agir 153

CONCLUSION 155

ANNEXE 157

BIBLIOGRAPHIE 167

AVANT-PROPOS

On ne saurait trop insister sur l'importance du thème de cette étude pour l'école et le Québec de demain. L'avenir de la société québécoise comme société distincte de langue française dépend, en partie, de notre capacité d'accueillir, de franciser et d'intégrer les milliers d'immigrantes et d'immigrants de toute origine dont le Québec a besoin pour assurer son développement.

La CEQ a été au coeur du mouvement pour la francisation du Québec. On ne sera pas surpris qu'elle soit préoccupée par la francisation des nouveaux venus. Nous avons aussi, depuis de nombreuses années, fait de l'égalité un thème central de notre action. Il faudra accorder à la lutte contre la discrimination ethnique et raciale toute la place qu'elle mérite, à côté des autres luttes pour une véritable démocratie.

Cette étude se situe dans le prolongement d'études déjà entreprises, particulièrement par la Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires. Elle servira, par ailleurs, de point d'appui à une large consultation qui devrait trouver son aboutissement à l'occasion de nos prochains congrès. Nous espérons également qu'elle devienne un instrument de réflexion et de formation pour l'ensemble du personnel de l'éducation.

Nous sommes toutes et tous concernés par le caractère pluriethnique croissant de la société québécoise. Nous souhaitons que la publication de cet ouvrage contribue à éclairer les débats qui ne manqueront pas de se poursuivre.

Le Bureau national de la CEQ

INTRODUCTION

Au cours de la dernière décennie, l'immigration a été propulsée à l'avant-scène des questions sociales. En Allemagne et en Suisse, la société s'est polarisée autour du sort des travailleuses et des travailleurs temporaires. En Angleterre, la traditionnelle ouverture du pays aux sujets de l'Empire a été remise en cause. En France, la montée du Front national, d'extrême droite, a révélé une xénophobie insoupçonnée; cela a même conduit le gouvernement socialiste à mettre un frein à toute immigration nouvelle.

Au Canada et au Québec aussi, les tensions interethniques se sont accrues. L'augmentation de la proportion des immigrantes et des immigrants originant du Tiers-Monde, façonnés par les cultures les plus diverses et appartenant souvent à des minorités visibles, a suscité bien des manifestations d'intolérance. Ces tensions sont encore renforcées par une détérioration des conditions économiques et sociales qui n'en finit plus et qui accentue les réfractions à l'Autre.

Par ailleurs, de nombreuses considérations justifient l'augmentation progressive de l'immigration, chez nous. Les besoins croissants en matière de main-d'oeuvre dans un contexte de dénatalité ont amené le gouvernement québécois à opter pour un tel scénario. Cela n'est pas sans susciter de débats. Certains s'opposent carrément à cette option; d'autres militent en faveur d'une immigration plus sélective, blanche et francophone; d'autres finalement font preuve d'ouverture et manifestent même une générosité réconfortante.

Il est certain que l'immigration demeurera une question importante dans les années qui viennent. Il y a donc lieu de s'interroger sur la façon de prendre en compte une diversité culturelle inévitablement croissante et sur les conditions d'une intégration harmonieuse des nouveaux venus.

L'école est, bien sûr, au coeur de ces débats. Un nouveau champ éducatif a même vu le jour, l'éducation interculturelle. C'est autour de ce thème que la présente étude a été initialement entreprise. Mais il est vite apparu que le système éducatif ne pouvait relever seul les défis posés par la pluriethnicité croissante de l'ensemble de la société.

L'école n'est pas un vase clos. Elle est traversée et marquée par les réalités sociales que vivent les élèves et qu'ils seraient bien incapables de laisser au vestiaire de l'école.

Il serait, par exemple, vain de prétendre développer à l'école des relations interethniques harmonieuses alors que les élèves des groupes minoritaires et leur famille seraient quotidiennement victimes de discrimination, de rejet, de racisme. L'oecuménisme interculturel atteint rapidement ses limites quand il s'oppose à la réalité concrète.

Les attitudes qui s'expriment à l'école à l'égard de la diversité ethnoculturelle sont profondément enracinées dans la société québécoise, dans son histoire. Les préjugés ne naissent pas de génération spontanée. Ils renvoient

inévitablement à certaines attitudes collectives. La tendance à voir la population immigrante de façon homogène, sans prendre en compte sa diversité sociale, entretient les stéréotypes.

Par ailleurs, il n'appartient pas à l'école de définir, seule, le contenu de la culture commune. C'est une question qui concerne toute la collectivité. Que dire encore d'une politique de francisation qui prendrait exclusivement l'école comme point d'ancrage, d'une éducation aux droits qui ferait abstraction de la discrimination qui existe dans la société québécoise?

Ces éléments, et d'autres encore, nous ont rapidement conduit à situer l'éducation interculturelle dans le contexte social et historique du Québec pluriethnique.

Un premier chapitre s'attarde ainsi à retracer les grandes étapes de l'immigration québécoise depuis les débuts de la colonie. Les politiques discriminatoires de recrutement, le repli sur soi des Québécoises et des Québécois d'origine française, les liens étroits entre immigration et question linguistique, l'intervention récente de l'État québécois en ces matières sont autant d'éléments qui éclairent bien des réalités et des attitudes que l'on trouve aujourd'hui dans la société québécoise.

Un deuxième chapitre fait le point sur la situation actuelle de la population immigrante québécoise. On y trouvera d'abord un portrait de l'origine ethnique de la population québécoise, suivi d'une description de la situation socio-économique des immigrantes et des immigrants. Un coup d'oeil sur la discrimination ethnique et raciale viendra clore ce chapitre.

Les diverses stratégies d'intégration possibles et la définition des éléments essentiels d'un cadre de vie commun seront au coeur du troisième chapitre. On comprendra l'importance de ce thème lorsqu'il s'agit d'éducation.

Les deux derniers chapitres s'attarderont plus précisément aux enjeux éducatifs. Il sera d'abord question des changements à apporter à l'école québécoise dans son ensemble. On y traitera de l'éducation interculturelle, de la révision des contenus d'enseignement et de la modernisation des outils pédagogiques. Le dernier chapitre abordera plus précisément les défis posés à l'école pluriethnique. Ceux-ci sont nombreux, allant de l'accueil à la francisation, des relations interethniques à la confessionnalité scolaire.

Puisqu'il est ici question d'immigration, la situation des groupes ethniques d'origine française et d'origine britannique ne sera pas l'objet d'attention particulière, sauf pour fins de comparaison. S'il est vrai que la communauté d'origine britannique est aussi constituée d'ethnies minoritaires, l'étude des relations complexes de ces différents groupes avec la communauté majoritaire et celle des garanties historiques conférées à la minorité anglophone dépassent le cadre de la présente étude. On pourra, sur ce sujet, consulter le recueil publié par l'Institut québécois de recherche sur la culture (Caldwell & Waddell, 1982).

Quant aux Autochtones, leur statut de premières nations et les droits ancestraux qui en découlent les distinguent des groupes d'immigration qui sont venus par la suite. Ce serait là aussi l'objet d'une autre étude.

Finalement, faute de temps, certains thèmes n'ont pas reçu toute l'attention qu'ils méritaient, notamment le rôle important de l'éducation des adultes dans la francisation des immigrantes et des immigrants, les mesures à prendre dans le domaine des communications, et la situation de l'enseignement collégial.

En terminant, il importe de rappeler que les enjeux sociaux et éducatifs soulevés par la pluriethnicité croissante de la société québécoise concernent l'ensemble de la société et non la seule population montréalaise. Il y va de l'avenir de notre collectivité dans son ensemble.

CHAPITRE PREMIER

ILS SONT VENUS, ILS ONT VÉCU, ILS SONT RESTÉS

Les migrations sont au cœur de l'histoire de l'humanité. Depuis l'Afrique, où apparut l'Homo erectus, l'être humain s'est déplacé vers l'Europe et l'Asie. Ce n'est que beaucoup plus tard que l'Homo sapiens vint peupler l'Amérique. Les ancêtres des Amérindiens s'établirent sur ce continent il y a quelques dizaines de milliers d'années, suivis de ceux des Inuit qui arrivèrent il y a moins de dix mille ans.

À l'exception des Amérindiens et des Inuit, donc, les populations du Canada et du Québec se sont constituées à partir d'une immigration relativement récente. Les vagues migratoires se sont succédé, justifiées l'une après l'autre par un ensemble de facteurs politiques, économiques et sociaux.

Ces femmes et ces hommes avaient connu sans doute des conditions bien différentes dans leur pays d'origine, mais ils vécurent une expérience commune où se mêlaient inévitablement l'arrachement et l'espérance. L'un après l'autre, ils quittèrent leur pays, fuyant la misère ou la répression, cherchant un refuge et espérant une vie meilleure.

Souvent les hommes partirent seuls, laissant derrière eux famille et pays qu'ils espéraient retrouver rapidement. Généralement, c'est plutôt la famille qui les rejoignait dans ce nouveau pays. La solitude s'atténuait, mais ni les difficultés ni la nostalgie ne disparaissaient.

À l'arrivée, on ne leur offrira bien souvent qu'un travail difficile, mal rémunéré. S'ils peuvent plus facilement s'intégrer en période de prospérité, ils deviennent vite, en période difficile, la cible du racisme et de la xénophobie.

Ce chapitre se propose de retracer l'origine du Québec pluriethnique en rappelant les grandes étapes de l'histoire de l'immigration. Pourquoi des milliers de personnes sont-elles venues de si loin? Qui étaient-elles? Comment ont-elles été accueillies? Quelles ont été les politiques étatiques à leur égard?

Ce rappel historique permettra de dégager certaines constantes à travers les discours et les attitudes. Ainsi, la crainte de « disparaître » et la volonté de restreindre l'immigration aux seules populations dites « facilement assimilables » n'ont rien de nouveau; elles jalonnent le cours de notre histoire.

Par contre, rien dans le passé ne laisse présager l'ampleur prise aujourd'hui, au Québec francophone, par la question de l'immigration. Ce n'est certes pas le nombre d'immigrantes et d'immigrants qui justifie ce débat puisque, depuis le début du siècle, il a rarement été aussi faible. Il faut sans doute voir là non seulement l'expression des préoccupations liées au fragile statut du Québec français mais surtout la recherche de réponses aux défis que pose l'immigration à une nation qui s'affirme de plus en plus comme telle.

Avant la Confédération: peupler pour dominer

Les colons français ne furent pas les premiers à découvrir le territoire québécois: les Amérindiens l'occupaient déjà depuis des siècles. Heureusement pour les Français, d'ailleurs. Sans la collaboration des Autochtones, la création de la Nouvelle-France aurait été beaucoup plus difficile. Par exemple, lorsqu'il hiverna une première fois à Stadacona, Cartier ne dut sa survie qu'au remède contre le scorbut que lui procurèrent les Indiens.

Jusqu'à la Conquête britannique, la traite des fourrures fut à la base de l'économie de la colonie. La création d'industries était en effet interdite par la mère patrie qui y voyait une menace pour son économie. Or, la traite des fourrures exigeait également la collaboration des premiers habitants, pour la chasse, l'établissement des postes de traite et le transport. Les tribus qui entravaient ce commerce se voyaient aussitôt déclarer la guerre (Anderson & Friederes, 1980).

Par ailleurs, la nécessité pour les coureurs des bois d'adopter nombre de coutumes indigènes (dont le canot, la raquette, la chasse), l'obligation d'hiverner dans les campements indiens, le faible nombre de femmes dans la colonie et l'implantation de missions par les Jésuites et les Récollets vont favoriser le rapprochement entre Français et Autochtones. Les mariages interethniques furent relativement nombreux, comme en attestent l'histoire ainsi que le profil de nombreux Québécois et Québécoises.

Les Français qui émigrèrent vers la Nouvelle-France provenaient de régions fort distinctes linguistiquement et culturellement à une époque où la France n'avait pas atteint l'unité qu'on lui connaît aujourd'hui. Entre 1608 et 1760, environ 10 000 personnes, surtout des soldats et des colons, vinrent s'établir en Nouvelle-France. Au milieu du XVIIIe siècle, on comptait quelque 60 000 habitants d'origine française.

La Conquête de 1760 va transformer radicalement la situation. En Angleterre, le capitalisme se développe rapidement avec la révolution industrielle. La création d'industries en Nouvelle-Angleterre et l'implantation d'une véritable stratégie de colonisation vont conduire à de nombreux conflits, avec les Français bien sûr, mais aussi avec les Amérindiens.

La collaboration des premières nations n'était plus nécessaire aux nouveaux colonisateurs. Les Amérindiens eurent le choix de faire la guerre ou de migrer plus au Nord. Alors qu'on dénombrait environ 200 000 Amérindiens sur le sol canadien au tout début de la colonie française, il n'en restait plus que 100 000 au moment de la Confédération. La situation s'est encore aggravée par la suite. L'isolement ainsi qu'un génocide physique et culturel ont relégué les Amérindiens à un rôle secondaire. Comme le dit Simard (1983), ils ont été mis en réserve non seulement du territoire, mais de l'histoire et de la production.

Par ailleurs, une fois les lois anglaises instituées et le régime seigneurial aboli, l'immigration d'origine britannique s'imposa rapidement comme une

stratégie pour enrayer la supériorité numérique des francophones. Mais l'immigration britannique fut beaucoup moins importante que souhaitée. Le climat et la faible demande pour la production locale n'y furent pas favorables. Néanmoins, entre 1769 et 1774, la promesse de terres fertiles gratuites attira au Canada environ 20 000 immigrantes et immigrants en provenance des îles Britanniques (Labelle, Lemay & Painchaud, 1979).

Devant la menace que la révolution américaine faisait peser sur l'Empire, la colonie fut contrainte, par l'Acte de Québec de 1774, de reconnaître la réalité culturelle et les institutions canadiennes-françaises. Par ailleurs, quelque 40 000 Américains, restés loyaux à la Couronne, émigrèrent au Canada entre 1778 et 1784. De ceux-ci, à peine 6 000 s'établirent dans l'espace géographique qui forme aujourd'hui le Québec. Si leur nombre fut peu important, il en alla autrement de leur influence politique. Les Loyalistes ont vite fait d'exiger d'être régis par des institutions britanniques, ce qui a conduit, dès 1791, à la division du pays en Haut et Bas-Canada (Harvey, 1987).

Des soldats allemands, engagés par l'Empire pour suppléer à l'insuffisance de sa force militaire, furent, à cette époque, envoyés au Canada et aux États-Unis pour aider à mater la révolte américaine. Environ 1 300 d'entre eux ont fait souche au Québec; ils représentaient 4 % de la population mâle de 1783. Ils se sont vite intégrés à leur nouvelle terre d'accueil, les Vogel devinrent des L'Oiseau, les Zimmerman des Carpentier.

Les guerres qui marquèrent l'Europe à la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe siècle ne favorisèrent pas une forte immigration. Il fallut attendre la défaite de Napoléon en 1815 pour que reprennent les mouvements migratoires (Linteau, 1982).

Une première vague massive d'immigration marqua la première moitié du XIXe siècle. Entre 1816 et 1851, près d'un million d'immigrantes et d'immigrants britanniques, Écossais puis Irlandais, débarquèrent à Québec, à Montréal et dans les ports de l'Atlantique. Les paysans expropriés ou ruinés fuyaient les famines qui ravageaient alors les îles Britanniques. Si la révolte des patriotes de 1837-1838 eut pour effet de ralentir le mouvement, ce dernier reprit avec la grande famine irlandaise de 1847, alors que la population de l'Irlande passa de 8 à 8 millions d'habitants.

La traversée de l'Atlantique se faisait souvent dans des conditions inhumaines qui rappellent celles de « boat people » d'aujourd'hui. Les conditions hygiéniques lamentables, imposées par des capitaines et des entreprises avides de profit, étaient propices aux épidémies de choléra et de typhus. Celles-ci furent nombreuses et frappèrent même le Bas-Canada à plusieurs reprises.

Durant la seule décennie 1845-1855, plus de 306 000 Irlandais sont partis pour le Canada; 18 000 d'entre eux ont péri, en route ou à l'arrivée. On en retrouve près de 12 000, enterrés à Grosse-Île, en aval de Québec, là où les nouveaux arrivants étaient mis en quarantaine.

Grosse-Île pouvait voir défiler annuellement jusqu'à 70 000 immigrantes et immigrants. Ceux qui étaient jugés sains pouvaient poursuivre leur voyage. La ville de Québec, qui comptait alors quelque 30 000 habitants, voyait s'entasser, un peu partout, des dizaines de milliers de personnes en attente d'un bateau qui allait leur permettre de continuer leur périple. On a du mal, aujourd'hui, à imaginer l'ampleur de cette vague migratoire.

Cet afflux d'immigrantes et d'immigrants de passage et les problèmes nombreux que cela occasionnait auraient pu susciter de vives réactions de rejet. « *Tel ne semble pas avoir été le cas... les Canadiens français se sont montrés plutôt sympathiques aux immigrants et aux Irlandais en particulier* » (Harvey, 1987, p. 10). L'Église catholique joua un rôle majeur pour susciter le soutien et la compassion populaires.

Avec l'arrivée des Irlandais, naît le prolétariat québécois anglophone qui travaillera notamment aux grands travaux de canalisation du Saint-Laurent. La concurrence sur le marché du travail sera source de conflits ethniques ponctués de bagarres dans les ports et dans les chantiers. La solidarité réussit pourtant à s'exprimer. Des travailleurs, immigrés d'Irlande de fraîche date, furent au coeur de la première grève québécoise majeure qui paralysa la construction des canaux de Lachine et de Beauharnois en 1843. L'intervention de l'armée britannique dans ce conflit fit une vingtaine de morts, ce qui en fait le conflit ouvrier le plus meurtrier de l'histoire canadienne.

Les Irlandais avaient également avec les « Canadiens français » la religion en commun. Cela favorisa leur intégration. Les Ryan, O'Neil, Johnson, pour ne reprendre que quelques patronymes d'hommes politiques québécois, sont de ceux-là. La voie du cloisonnement institutionnel, choisie par les élites religieuses qui créèrent des paroisses particulières pour leurs ouailles anglophones, va toutefois agir en sens inverse. Cette politique sera d'ailleurs maintenue au XXe siècle, notamment pour les Italiens et les Ukrainiens.

Les dirigeants politiques québécois ne manquèrent pas de protester contre cette immigration anglophone massive; le rapport Durham était venu encore aviver ces craintes en proposant clairement l'immigration comme moyen d'assimilation des francophones. Cette question du nombre sera jugée déterminante pour des générations successives de francophones (Linteau, Durocher & Robert, 1979).

À cette époque, on dénombre également une population noire relativement importante. Arrivés comme esclaves dès le début de la colonie française ou accompagnant les Loyalistes dans leur fuite, on comptait plus de 4 000 Noirs en Nouvelle-France en 1750 et plus de 50 000 au Canada en 1860. Ce n'est qu'en 1834, à la suite de l'Emancipation Act que les esclaves de l'empire furent affranchis (Anderson & Friederes, 1980).

Les écrits québécois de l'époque présentent la vitrine complète des stéréotypes en vogue au XIXe siècle quant à l'infériorité biologique des Noirs. Au Québec, ils connurent une situation socio-économique peu enviable et malgré les liens de solidarité qui se tissèrent avec les travailleuses et les travailleurs québécois, ils furent victimes d'une discrimination et d'une ségrégation plus ou moins ouvertes. Ce qui fait dire à Daniel Gay, qui a scruté l'histoire des Noirs québécois durant ce siècle, que l'ethnocentrisme et le racisme sont inscrits dans la culture québécoise (dans Landry, 1989).

La population noire va toutefois décroître progressivement jusqu'au milieu de notre siècle. Avec la fin de la guerre civile américaine, en 1865, nombreux furent ceux qui retournèrent ou émigrèrent vers les États-Unis. L'immigration ne permit pas de combler ces départs, puisque l'accès des Noirs au pays fut pour ainsi dire interdit par les politiques d'immigration.

Durant cette première moitié du XIXe siècle, le Québec fut surtout une porte d'entrée pour l'immigration canadienne. Néanmoins plusieurs milliers d'immigrantes et d'immigrants britanniques s'y fixèrent; ils s'installèrent dans les villes de Québec et de Montréal, mais aussi dans les Cantons de l'Est, l'Outaouais et la Gaspésie. La composition sociale de la population d'origine britannique s'en trouva transformée; aux marchands et aux administrateurs s'ajoutèrent des paysans et des travailleurs.

Le Canada est né: des arrivées et des départs

La période qui suit s'ouvre avec la Confédération et se termine au début du siècle. Si l'immigration est relativement importante, l'exode des Canadiens français l'est encore davantage. Un fort courant raciste prend naissance et il marquera la politique canadienne pendant près d'un siècle.

Au moment de la Confédération, le Canada compte environ trois millions d'habitants dont un million sont d'origine française. Au premier recensement, en 1871, les Allemands et les Hollandais (environ 230 000 personnes) forment plus de 80 % de la population d'origine autre que française et britannique, mais peu d'entre eux se retrouvent au Québec.

La création de la Confédération, alors que l'industrialisation est à l'honneur, s'accompagne d'une forte croissance économique qui fut favorable à l'immigration. Le développement du Canada passe aussi par la colonisation de l'Ouest et par la construction du chemin de fer transcontinental.

La première loi fédérale de l'immigration, adoptée en 1869, accordait priorité aux cultivateurs, aux ouvriers agricoles et aux domestiques en provenance des îles Britanniques, des États-Unis et de l'Europe de l'Ouest. Pour inciter les nouveaux venus à s'établir dans l'Ouest, le Land Act de 1872 leur fait don d'une terre (Labelle, Lemay & Painchaud, 1979). Les élites canadiennes-françaises

auraient souhaité que le gouvernement central favorise l'établissement de Canadiens français, dans l'Ouest, afin de maintenir l'équilibre du pays. Mais, en l'absence d'un soutien digne de ce nom, ils furent peu nombreux à choisir de migrer vers l'Ouest (Helly, 1989).

Des mesures discriminatoires

Pour percer les Rocheuses et travailler dans les mines, on fit venir, en Colombie-Britannique, des milliers de coolies chinois. La convention de Péking, qui consignait la victoire britannique dans les guerres de l'opium, avait en effet autorisé les sujets chinois à s'engager dans les colonies de l'empire. Quoique peu nombreuse, cette immigration demeure historiquement importante pour son rôle économique particulier, mais surtout pour le racisme qu'elle révéla.

Les travailleurs blancs furent parmi les premiers à manifester leur hostilité envers cette concurrence déloyale, les compagnies de chemin de fer ne se gênant pas pour employer les immigrants chinois à des salaires de famine. Le racisme déjà bien présent explosa même lorsque l'exploitation minière, puis la construction de la voie ferrée furent terminées (Helly, 1984).

Tant que la voie ferrée ne fut pas achevée, le gouvernement canadien se posa en protecteur des immigrés chinois en désavouant nombre de lois racistes adoptées par les provinces de l'Ouest. La loi pour réglementer la population chinoise de la Colombie-Britannique fut de celles-là; son préambule résume bien l'esprit de la majorité blanche d'alors:

> « *Étant donné que la venue des Chinois en Colombie-Britannique excède largement celle de tout autre groupe d'immigrants et que cette population est en voie de devenir rapidement supérieure en nombre à notre propre race; qu'elle n'est pas disposée à être gouvernée par nos lois; qu'elle possède des habitudes et des occupations différentes de celles de notre peuple; qu'elle évade le paiement de taxes dues en toute justice au gouvernement; qu'elle est gouvernée par des coutumes barbares; qu'elle profane les tombes en en retirant les corps; que, généralement, les lois gouvernant les Blancs sont inapplicables aux Chinois et que ces derniers possèdent des habitudes nuisibles au confort et au bien-être de la communauté...* » (cité par Anderson & Friederes, 1980, p. 252).

En 1885, à la suite du rapport d'une commission royale d'enquête formée pour étudier cette question, le parlement canadien adopta une loi pour restreindre l'immigration chinoise, prévoyant, entre autres choses, une taxe d'entrée de 50 $. Cette taxe fut accrue progressivement pour atteindre 500 $, en 1908, après que de violentes manifestations eurent conduit au pillage des quartiers chinois et japonais de Vancouver. Le « Chinese Immigration Act » de 1923 vint finale-

ment fermer la porte à toute nouvelle immigration chinoise, mesure qui avait été prise contre les Japonais en 1908.

Ce mouvement ne fut pas propre au Canada. Le « péril jaune » était alors le fantasme raciste dominant. Nos voisins du Sud avaient adopté une loi d'exclusion dès 1882 (Banks, 1981). Face au racisme de l'Ouest, plusieurs immigrants asiatiques décidèrent de tenter leur chance vers l'Est. L'accueil ne fut guère plus chaleureux. Ainsi, en 1899, on peut lire dans **The Gazette:**

> *« John Chinaman est de trop, non seulement à Montréal, mais dans toutes les cités et villes du Québec et de l'Ontario. Il déplace les travailleurs chrétiens et n'est en rien un apport désirable à notre population »* (dans Helly, 1984, p. 354).

Ces propos rappellent ceux tenus à l'Ouest, notamment par le **Calgary Herald:** *« Le pays ne doit pas être peuplé par une quelconque race servile [...] par les enfants dégénérés des Mongols »*, pouvait-on y lire.

L'exode vers le Sud

Au Québec, les élites étaient bien davantage préoccupées par l'exode massif des « Canadiens français » que par l'immigration anglophone ou les débats qui avaient cours dans l'Ouest. Au début de la Confédération, le gouvernement québécois avait bien ébauché une politique pour favoriser la venue de colons français et belges, - catholiques, bien entendu - mais celle-ci n'avait guère connu de succès (Harvey, 1987).

Si l'attitude défensive face à l'immigration autre que francophone perdure, on craint encore plus que l'émigration ne devienne *« le cimetière de la race »* comme le déclara le célèbre curé Labelle.

En effet, des familles entières durent quitter leurs terres à cause du surpeuplement dans les régions agricoles et de l'appauvrissement des sols. Certaines migrèrent vers les villes, d'autres vers les nouvelles régions de colonisation, d'autres finalement vers le Sud. L'exode vers les États-Unis a atteint un sommet après la grave récession qui dura de 1874 à 1879. Durant la décennie 1880-1890 seulement, près de 150 000 Québécoises et Québécois quittèrent le pays, soit 11,3 % de la population du Québec d'alors. Entre 1840 et 1930, près d'un million émigrèrent vers le Sud.

Nos compatriotes durent accepter de maigres salaires dans les filatures de la Nouvelle-Angleterre dont ils représentaient près de la moitié de la main-d'oeuvre. On les appela les *« Chinese of the East »*. Dénomination peu flatteuse quand on connaît le racisme dont la population d'origine chinoise était l'objet et qui n'est pas sans parenté avec celle de *« nègres blancs d'Amérique »*.

La majorité d'entre eux entendaient bien revenir au pays, s'imaginant l'avoir quitté temporairement comme ils avaient l'habitude de quitter leurs foyers pour les chantiers (Brunet, 1982). Ils emportèrent avec eux leur langue, leurs valeurs, leurs institutions, qu'ils cherchèrent à préserver. Dans les **Tisserands du pouvoir,** Claude Fournier trace un portrait saisissant de cette épopée; « *ce n'est pas notre vrai chez nous,* dit le vieil homme, *c'est une terre d'adoption, c'est un pays que la misère a choisi pour nous.* »

Cette émigration prit fin lorsque les États-Unis décidèrent d'y mettre un frein, dans le cadre des lois restrictives adoptées au début du XXe siècle et visant notamment à assurer la protection de la race. La hiérarchisation des groupes ethniques selon le fameux quotient intellectuel ne fut guère favorable aux Canadiens français, à propos desquels un psychologue écrivait, en 1926:

> « *Du Canada, nous recevons (...) les moins intelligents des ouvriers (...). L'augmentation du nombre de Canadiens français est alarmante. Des villes et des villages entiers de la Nouvelle-Angleterre en sont remplis. L'intelligence moyenne du groupe canadien-français se rapproche dans nos données de celle des Noirs* » (dans Noël, 1989, 78-79).

Notre propre histoire devrait nous aider à comprendre et à accepter ceux qui, aujourd'hui, chassés par la misère ou la guerre, cherchent, chez nous, espoir et vie meilleure.

De la Confédération jusqu'à la fin du siècle donc, le Canada continua d'accueillir une forte immigration d'origine britannique. Mais le pays fut surtout une voie de passage vers les États-Unis qui connurent une expansion remarquable à compter de la fin de la guerre civile. Si plus de 1,8 million de personnes entrent au Canada durant cette période, 2,5 millions quittent et, parmi celles-ci, de nombreux francophones.

À l'aube du XXe siècle: occuper le territoire

En ce début du XXe siècle, le gouvernement canadien cherche, par divers moyens, à ce que la plus grande partie possible du territoire national soit développée. Entre 1902 et la Première Guerre mondiale, il mit en place le plus vaste programme d'immigration de son histoire, le plan Sifton, du nom du ministre de l'Intérieur du gouvernement Laurier.

Durant cette période, plus de trois millions d'immigrantes et d'immigrants entrèrent au pays, dont plus de 400 000 durant la seule année 1913. Près de la moitié de ceux-ci allèrent s'établir dans l'Ouest, les autres optant pour les villes du Québec et de l'Ontario où les besoins en main-d'oeuvre étaient considérables.

L'immigration d'origine britannique constituait toujours la majorité (41 % britannique et 32 % américaine), mais on vit apparaître de forts contin-

gents d'Européens du Nord et de l'Ouest, et dans une moindre mesure d'Européens du Sud et de l'Est. Allemands, Français, Finlandais, Italiens et Polonais vont contribuer à diversifier la population canadienne. À ceux-ci s'ajoutèrent, à compter de 1910, des Russes et des Ukrainiens, parmi lesquels de nombreux Juifs, qui fuyaient les bouleversements sociaux de leurs pays d'origine.

Plusieurs parmi ces nouveaux venus qui allèrent peupler les vastes plaines de l'Ouest ne connaissaient ni l'anglais, ni le français; ils s'établirent souvent en groupes d'une même nationalité, dans un espace géographique limité. Cela fut favorable au maintien des traditions de nombreux groupes ethniques établis dans les provinces de l'Ouest: Ukrainiens, Polonais, Mennonites de Russie, etc.

Cette diversification de l'immigration ne fut pas très bien accueillie. Certains éditorialistes torontois qualifiaient même ces nouveaux arrivants de « *boue de l'empire* » (Rogel, 1989).

Les pratiques discriminatoires touchaient beaucoup plus durement les membres des minorités visibles. Après avoir frappé l'immigration chinoise et japonaise, les restrictions atteignirent l'immigration originaire de l'Inde. Une loi, adoptée en 1908, exigea en effet de tout Indien voulant immigrer au Canada d'avoir 200 $ en poche et de venir au pays directement, sans escale.

Si plusieurs Indiens pouvaient amasser la somme exigée, ils pouvaient difficilement remplir la deuxième condition puisqu'il n'y avait alors aucun transport direct entre l'Inde et le Canada. Certains, plus rusés, tentèrent bien de contourner cette mesure en affrétant un bateau. Retenus au port de Vancouver pendant deux mois, les passagers, 376 hommes, femmes et enfants, furent finalement refoulés. Plusieurs d'entre eux périrent lors du voyage de retour (Jutras, 1989). L'appartenance des deux pays au Commonwealth rendait toutefois la situation diplomatiquement délicate; le Canada décida de fixer à 100, le nombre maximum d'immigrants indiens admissibles annuellement.

Quant aux Noirs, à partir de 1911, ils furent refoulés aux frontières sous prétexte qu'ils étaient biologiquement incapables de s'adapter aux durs hivers canadiens. Il est distrayant de constater, comme certains l'ont fait, que la publicité distribuée alors aux États-Unis par le gouvernement canadien insistait sur le climat tempéré prévalant en hiver, sur son territoire.

Certains propos de cette époque semblent repris dans les débats d'aujourd'hui. Par exemple, ce ministre de Colombie-Britannique qui, après avoir affirmé qu'il est du devoir de son ministère de garder les indésirables hors du pays, inclura dans cette catégorie, pour justifier les pratiques discriminatoires de son gouvernement, « *ceux appartenant à des nationalités peu susceptibles de s'assimiler, empêchant ainsi la construction d'une nation forte de personnes aux idéaux et aux coutumes similaires* » (dans Anderson & Friederes, 1980, p. 225).

Au Québec, un repli sur soi

Selon Anctil (1989), le plan Sifton profita bien peu au Québec. Les nationalistes francophones furent d'ailleurs nombreux à le dénoncer. Les Henri Bourassa, Armand Lavergne, Jules Fournier, voyaient dans l'immigration en provenance de l'Europe de l'Est une « *sérieuse menace à l'unité canadienne, basée selon eux, sur l'équilibre entre Canadiens français et Canadiens anglais* » (Harvey, 1987, p. 13). Ils considéraient que le pays devait être peuplé par des personnes issues des deux peuples fondateurs et critiquaient l'inaction du gouvernement fédéral dans le recrutement d'une immigration francophone.

Malgré le faible nombre d'immigrantes et d'immigrants qui s'installèrent au Québec, le tableau ethnique de Montréal fut profondément modifié, la proportion d'allophones atteignant 12 % en 1921 (Linteau, 1982).

Les Juifs, fuyant les persécutions tsaristes de Russie et la répression en Europe de l'Est, constituèrent le groupe le plus nombreux. Ils se distinguaient des immigrants juifs des décennies précédentes, beaucoup mieux nantis. C'étaient surtout des pauvres qui allaient constituer la nouvelle main-d'oeuvre à bon marché de l'industrie du vêtement. Ils deviendront d'ailleurs des piliers du syndicalisme québécois.

Les Italiens formèrent le deuxième groupe en importance, venant travailler comme manoeuvres sur les grands chantiers de construction. Les hommes venaient généralement seuls, pensant retourner au pays assez rapidement.

> « *Ils sont exploités férocement non seulement par les capitalistes canadiens mais aussi par certains de leurs compatriotes. Le plus célèbre est sans doute ce Cordosco qui joue le rôle d'entremetteur entre les compagnies ferroviaires et les immigrants qu'il fait venir par milliers en leur promettant des emplois moyennant une substantielle commission qu'il extorque à ses compatriotes sans défense* » (Linteau, Durocher & Robert, 1979, p. 62).

Si ces « padronis » recrutaient les Italiens, les « koumbaros » remplissaient ce même rôle chez les Grecs. Une paysannerie ruinée par la chute du prix du raisin sec, consécutive à l'adoption par la France d'une politique douanière très restrictive, n'eut d'autre choix que d'émigrer (Grodent, 1989). Plusieurs centaines de ces paysans s'installèrent à Montréal entre 1895 et 1912.

Les élites québécoises n'étaient toujours « *pas capables de concevoir que leur société puisse être en mesure d'assurer l'intégration culturelle des immigrants étrangers... Les nationalistes considéraient que les immigrants allophones ne pourraient jamais s'identifier à la conscience historique des Canadiens français* » (Harvey, 1987, p. 14).

Les interventions de l'Église, toute puissante à l'époque, allaient dans le même sens. Langue et religion formaient pour elle un tout indissociable. Les

immigrantes et les immigrants non catholiques étaient assimilés aux éléments protestants et perçus comme des alliés des Anglais. Quant aux immigrantes et aux immigrants catholiques, l'Église créa à leur intention des paroisses, selon leur langue et leur pays d'origine. L'Église voyait, dans le développement séparé, un moyen de préserver l'héritage de la langue et de la culture canadienne française (Helly, 1989).

Guerres et crise: les portes se referment

La Première Guerre mondiale mit un terme au mouvement migratoire enclenché au début du siècle. L'immigration reprit toutefois avec la signature des accords de paix, dans un contexte de croissance économique. Entre 1918 et 1930, le Canada accueillit environ 1,5 million d'immigrants. À peine 10 % de ceux-ci s'établirent au Québec. Le portrait ethnique de cette nouvelle vague migratoire ne diffère guère de celui de la période précédente. Tout au plus observe-t-on des groupes plus importants de Norvégiens, de Tchèques et de Yougoslaves.

Les politiques canadiennes cherchaient d'ailleurs toujours à favoriser le développement de l'Ouest. La « Empire Settlement Act » de 1923 visait précisément cet objectif, tout en prévoyant une aide pour les coûts du transport des nouveaux venus qui allaient s'y établir, il imposait des restrictions sévères quant aux personnes admissibles.

Le règlement de 1923 interdisait le débarquement de tout immigrant, sauf:

— les cultivateurs qui allaient exploiter une ferme

— les garçons de ferme et les servantes qui avaient une perspective d'emploi

— la famille immédiate de personnes domiciliées au pays

— les sujets britanniques et les citoyens américains (Racine, 1988).

La crise pointe déjà à l'horizon. La vague d'immigration précédente n'a pas été sans susciter de remous. Chez nos voisins du Sud, l'Immigration Act de 1924 imposait des quotas par pays d'origine, quotas appuyés notamment par des considérations racistes qui eurent pour effet d'exclure l'immigration non blanche.

Entre 1929 et 1933, le nombre de travailleurs dans l'industrie manufacturière chuta de 24 % et les salaires de 40 %. Le chômage passa de 15 % en 1929 à plus de 30 % en 1933. Le gouvernement fédéral, en l'absence d'autres mesures sociales, organisa des camps de travail sous la supervision de l'armée. Le Canada déporta massivement les immigrantes et les immigrants en chômage vers leur pays d'origine; plus de 25 000 personnes connurent ce sort entre 1930 et 1934 (CEQ-CSN, 1979).

Les frontières canadiennes sont alors presque complètement fermées à l'immigration. Entre 1937 et 1945, le Canada n'accueillit que 200 000 personnes. En 1931, un nouveau décret vint interdire le débarquement des immigrantes et des immigrants de toutes les catégories et métiers à l'exception des sujets britanniques et des Américains qui avaient des ressources suffisantes pour subvenir à leurs besoins. Tout comme aux États-Unis, cette politique eut comme conséquence de refouler des milliers de réfugiés juifs qui cherchaient à fuir l'horreur nazie. Une vigoureuse campagne antisémite trouva, au même moment, une oreille plutôt sympathique, surtout chez certains francophones.

L'entrée en guerre du Japon eut des répercussions dramatiques pour les ressortissants de ce pays. En 1942, ces derniers furent classifiés comme ennemis, même si la majorité d'entre eux étaient déjà citoyens canadiens. Leurs propriétés furent confisquées et ils furent déportés dans des camps à l'intérieur du pays.

Si l'emprisonnement des Japonais a généralement été expliqué d'un point de vue militaire, nombreux sont ceux qui ont insisté sur les sentiments racistes qui avaient cours dans l'Ouest à leur égard et sur la volonté de l'élite terrienne d'éliminer des compétiteurs dérangeants (Bennett, 1986). Ce n'est que tout récemment que le gouvernement canadien a offert à la communauté canadienne d'origine japonaise, réparation pour les torts subis.

Cet extrait du Canada Year Book de 1932 indique bien que l'attitude des Canadiens n'avait guère évolué au chapitre de l'immigration:

> « *Les Canadiens préfèrent habituellement des nouveaux venus qui soient facilement assimilables, déjà identifiés par leur race et leur langue à l'un ou l'autre des deux grandes races habitant ce pays... Puisque les Français ne sont pas un peuple qui émigre, cela signifie, en pratique, que ceux qui parlent anglais constituent pour l'essentiel le groupe le plus désirable. Viennent ensuite, en ordre de préparation à l'assimilation, les Scandinaves, les Hollandais et les Allemands... Les nouveaux venus du Sud et de l'Est de l'Europe, quoique bienvenus d'un strict point de vue économique sont moins facilement assimilables... Moins assimilables encore sont ceux qui viennent de l'Orient* »
> (Dans Anderson & Friederes, 1980), p. 276).

Un soupçon d'histoire de l'éducation

Au Québec, la question des services éducatifs à offrir aux jeunes d'origine immigrante, va susciter bien des débats durant cette période. Certains parents revendiquaient, pour leurs enfants, un enseignement, en partie, dans leur langue d'origine ou encore en anglais. Pour répondre à ces pressions et surtout pour éviter que les parents ne se convertissent au protestantisme, la Commission des

écoles catholiques de Montréal (CECM) ouvrit des sections anglaises à l'intérieur des écoles dites françaises. Cette pratique, comme le rappelle Lafernière (1983) *« créait aussi une ségrégation de fait... entre Canadiens français et immigrants, ségrégation qui ne déplaisait peut-être ni aux uns, ni aux autres car elle permettait de garder des groupes « purs »* » (p. 122).

Des classes de langue et de culture d'origine avaient déjà été mises sur pied, au début du siècle, pour certains groupes numériquement importants. Les pressions étaient fortes afin que la CECM élargisse ces services. En 1931, elle décida plutôt de les restreindre, ce qui provoqua la colère des groupes concernés (Helly, 1989).

Par ailleurs, *« une discrimination certaine et un antisémitisme marqué caractérisaient le système anglo-protestant »* (Lafernière, 1983, p. 122). En 1924, la clientèle de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (CEPGM) était à 40 % d'origine juive. Ces élèves étaient regroupés dans des classes particulières et certaines écoles étaient de fait réservées aux Juifs. Considérés comme « neutres », ceux-ci n'avaient pas droit de vote aux élections scolaires. Cette discrimination va persister encore quelques décennies.

Les premières expériences d'intégration des jeunes immigrants à l'école québécoise sont à l'image de la société d'alors. Le cloisonnement éducatif reflète l'attitude générale envers les immigrantes et les immigrants.

De l'après-guerre à « terre des hommes »: de l'entrebaillement à l'ouverture

Entre la fin de la guerre et le milieu des années soixante, le Canada connaît une nouvelle vague d'immigration. Des mesures sont introduites qui relient étroitement la capacité d'accueil aux besoins en main-d'œuvre. Cette période se termine par l'abolition des mesures discriminatoires, ce qui ouvre la porte aux personnes originaires de l'Asie et des Caraïbes.

À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, le Canada vécut une période d'expansion importante, profitant de la destruction de l'appareil de production en Europe. La pénurie de main-d'œuvre dans l'agriculture, les mines et l'exploitation forestière, en particulier, fut favorable à une relance de l'immigration.

Le pays ouvrit ses portes aux réfugiés de guerre et favorisa la venue des familles de résidents ou de citoyens canadiens. Le parrainage offrait l'avantage, pour le gouvernement canadien, de répondre aux besoins en main-d'œuvre sans modification notable de la composition ethnique de la population.

Durant les deux décennies que couvre cette période, le Canada accueillit près de trois millions d'immigrantes et d'immigrants. L'entrée annuelle connut une croissance soutenue jusqu'en 1957, alors que le Canada acceptait près de 300 000 nouveaux venus soit, pour cette seule année, un nombre aussi élevé

que celui observé pour la période 1930-1945. La grave dépression que connut le pays entre 1957 et 1961 vit décroître l'immigration de façon importante (seulement 70 000 en 1961) mais le mouvement reprit sitôt la récession résorbée. On atteignit un nouveau sommet, avec 222 876 nouveaux venus en 1967.

Cette population immigrante est caractérisée par une diversification ethnique croissante, conséquence d'un ensemble de facteurs internationaux mais aussi de changements majeurs apportés aux lois de l'immigration. Ainsi, alors que l'immigration britannique comptait pour 71,6 % du total en 1947, elle comptera, en moyenne, pour un peu moins de 30 % dans les vingt années qui suivent.

Jusqu'au milieu des années cinquante, les Allemands vont constituer le deuxième contingent en importance, position qu'ils céderont aux Italiens par la suite. L'immigration originaire d'autres pays d'Europe, entre autres de la Grèce et du Portugal, connut également une croissance marquée. Mentionnons encore la venue d'un contingent de près de 30 000 réfugiés hongrois, à la suite du soulèvement réprimé de 1956.

Par ailleurs, la levée progressive des pratiques discriminatoires d'admission a favorisé l'accroissement de la population appartenant aux minorités visibles ainsi que la venue de professionnels et de spécialistes originant de pays du Tiers-Monde.

Les changements apportés aux politiques d'immigration durant cette période eurent pour effet de lier plus étroitement la sélection des immigrantes et des immigrants aux besoins du marché du travail et de baser celle-ci, en bout de course, sur des critères communs.

Des politiques qui évoluent

Dès l'immédiat après-guerre, la capacité d'absorption du pays aux plans économique et culturel devint le nouveau concept servant à déterminer le niveau d'immigration. Si, comme le déclara en 1947 le premier ministre Mackenzie King devant le parlement canadien, le critère d'absorption économique dépendait à chaque année de la situation économique du pays, le critère d'absorption culturelle permettrait de protéger la composition ethnique du pays:

> *« l'ensemble du Canada ne désire pas qu'une immigration massive modifie de façon fondamentale le caractère ethnique de notre population. Une immigration en masse d'Orientaux changerait la composition fondamentale de la population canadienne »* (dans Labelle, 1988, p. 314).

La nouvelle loi de l'immigration, adoptée en 1952, fit écho à ces nouveaux concepts. Elle accordait au ministre le pouvoir de limiter ou de prohiber l'immigration selon les critères suivants (Labelle, 1988):

— la nationalité, la citoyenneté, le groupe ethnique, la profession, la classe, l'aire ou l'origine géographique;

— les habitudes particulières, les coutumes, les modes de vie, les formes de détention de la propriété;

— l'inaptitude à s'adapter au climat, aux conditions économiques, etc.

— l'inaptitude probable, après un délai raisonnable, à s'assimiler et à assumer les devoirs et les responsabilités de la citoyenneté canadienne.

La réglementation qui suivit établit d'ailleurs un ordre de préférence ethnique, privilégiant les immigrés de France, des États-Unis, de l'Angleterre et des Dominions blancs, puis ceux de l'Europe de l'Ouest. Les Européens de l'Est et les Latino-américains suivaient, reléguant les Asiatiques et les Noirs aux derniers rangs.

Cette discrimination envers l'immigration d'origine asiatique et noire posait une fois de plus un problème dans un Commonwealth multiracial. Des quotas annuels furent ainsi fixés dans le cas de l'Inde (150), du Pakistan (100) et du Sri Lanka (50). On ajouta les Caraïbes à cette liste, afin de favoriser la venue de domestiques.

Ce n'est qu'en 1962, sous le gouvernement conservateur de Diefenbaker, qu'un premier pas important fut franchi vers une politique d'admissibilité universelle. La sanction de la déclaration canadienne des droits en 1960, le rôle que le Canada souhaitait jouer sur le plan international et sa volonté d'intensifier ses activités commerciales avec l'Asie et les Caraïbes cadraient bien peu avec des politiques discriminatoires de sélection des nouveaux arrivants.

La nouvelle réglementation précisait que le choix des immigrantes et des immigrants devait s'effectuer indépendamment de la race, de l'origine nationale ou du pays. Des critères concernant l'éducation et la qualification furent introduits. Deux éléments discriminatoires demeuraient néanmoins: les bureaux d'immigration étaient essentiellement concentrés en Europe et toutes les restrictions concernant le parrainage ne furent pas levées. En effet, depuis le début des années cinquante, dans le cas des pays africains et asiatiques, le parrainage était restreint au conjoint, aux enfants mineurs non mariés et aux parents si ceux-ci étaient âgées de plus de 60 ans.

Au début des années soixante, le Canada connut une période d'expansion économique; la modernisation du pays exigait de plus en plus une maind'oeuvre spécialisée. Les flux migratoires échappaient toutefois au contrôle de l'État. L'importance du parrainage, essentiellement constitué de travailleurs non qualifiés, et le fait que nombre d'immigrés entraient au pays comme touristes pour ensuite y demander le statut de résidents ne permettaient pas de combler les besoins en main-d'oeuvre qualifiée.

Cette réalité conduisit à la publication, en 1966, du **Livre blanc sur l'immigration.** Le gouvernement fédéral y affirmait sa volonté d'assurer une meilleure coordination entre besoins en main-d'oeuvre et immigration. Il se prononçait contre la discrimination ethnique par principe, mais aussi parce qu'il « *faut chercher ailleurs pour trouver de bons immigrants* » (dans Labelle, 1988, p. 321).

Le règlement de 1967 vint implanter les grandes orientations du Livre blanc. Le parrainage (personnes à charge parrainées) fut restreint, pour tous sans distinction, aux seuls membres de la famille immédiate; on introduisit la catégorie des parents nommément désignés dont la candidature devait être soumise au processus de sélection prévue pour les immigrants indépendants. Les visiteurs furent cependant autorisés à faire leur demande depuis le Canada.

La candidature de l'immigrante ou de l'immigrant était désormais évaluée en fonction d'une grille comportant un ensemble de critères valant un total de cent points. Cette grille, légèrement modifiée dans le cas du Québec, est encore en usage aujourd'hui. Comme on peut le constater au Tableau 1, un maximum de 21 points peut être accordé pour l'éducation; les 15 points prévus pour les qualités personnelles sont laissés à l'appréciation subjective de l'agent d'immigration.

Une requérante ou un requérant indépendant ou un parent désigné doit obtenir au moins 50 points pour être admis. À compter de 1974, la candidate ou le candidat devra toutefois obtenir au moins un point au chapitre de la profession soit en détenant déjà un emploi soit en pouvant exercer une profession désignée. La grille n'est appliquée que partiellement aux travailleuses et travailleurs autonomes et à la sous-catégorie des immigrants investisseurs qui fut créée en 1978.

À ces catégories, s'ajoute celle des réfugiés dont il sera question un peu plus loin.

Par ces changements, le Canada tente de conquérir une position plus avantageuse sur le marché international de la main-d'oeuvre, en élargissant son aire de recrutement (des bureaux d'immigration sont ouverts ailleurs qu'en Europe) et en exigeant des qualifications supérieures de la part des personnes candidates à l'immigration (Ramirez & Taschereau, 1988).

Au Québec: les nouveaux venus s'intègrent toujours à la minorité

Durant cette période, le Québec a accueilli, en moyenne, moins de 20 % de l'ensemble des immigrantes et des immigrants admis au Canada, soit une proportion inférieure à son poids démographique dans la Confédération. Une proportion importante de ceux qui avaient choisi le Québec est d'ailleurs repartie au bout de quelques années.

Entre 1946 et 1961, les Italiens et les Britanniques constituèrent les plus forts contingents d'immigrants à opter pour le Québec, suivis des Allemands et des Autrichiens, des Français et des Juifs. On observe aussi les débuts d'une impor-

Tableau 1

Facteurs de sélection pour l'admission au Québec
Règlement de 1967 modifié

Requérants indépendants	
Facteurs	**Maximum des points d'appréciation attribuables**
Instruction et formation	11
Préparation professionnelle spécifique	10
Adaptabilité	22
• qualités personnelles	15
• * motivation	5
• connaissance du Québec	2
Emploi	15
* Expérience professionnelle	10
* Âge	10
Langue	
• connaissance du français	15
• connaissance de l'anglais	2
* Parent ou ami résidant au Québec	5
Points bonis	Max. 8
• conjoint parle français	4
• conjoint peut travailler	4
• présence d'enfants	4
Parents nommément désignés	
Les facteurs précédés d'un astérisque sont remplacés par une évaluation des garanties fournies par le garant québécois.	
Personnes à charge parrainées	
Proche parent au Québec disposé à assumer la responsabilité de subvenir aux besoins du requérant parrainé	Aucun point d'appréciation exigé

tante vague migratoire d'origine grecque. Entre 1962 et 1970, l'immigration continua de se diversifier; les principaux pays d'origine furent l'Italie, la France, le Royaume-Uni, suivis de la Grèce et des États-Unis. Un nombre important de Por-

tugais et des contingents significatifs des Antilles, d'Égypte et du Tiers-Monde firent aussi leur apparition (Linteau, Durocher, Robert & Ricard, 1986).

Quoiqu'on recruta des ingénieurs et des techniciens hautement qualifiés ainsi que des enseignantes et des enseignants, la majorité des immigrés étaient d'origine ouvrière ou paysanne. Ils durent se contenter des emplois les plus difficiles et les moins bien rémunérés; les femmes étaient encore plus exploitées dans l'industrie du vêtement ou les entreprises de nettoyage (Linteau & al., 1986).

Montréal devenait, peu à peu, une ville cosmopolite. Les Italiens, par exemple, majoritairement originaires des provinces du Sud, gardèrent nombre de leurs traditions rurales. Les petits potagers typiques des quartiers italiens de Montréal sont de celles-là; ils permettaient aussi de mieux survivre dans des conditions difficiles.

La population juive connut par ailleurs des changements profonds. D'abord l'afflux de réfugiés, à la fin de la guerre, vit arriver une importante communauté hassidique, ultra-orthodoxe, en provenance de l'Europe de l'Est. Puis, la venue de Juifs marocains et tunisiens, qui émigrèrent au cours des années précédant l'indépendance de leur pays, fut à l'origine d'une nouvelle diversification. En effet, la majorité des Juifs québécois appartenaient alors au courant ashkénaze, qui origine du mot hébreu désignant les territoires germaniques. En plus d'être de tradition différente (séfarade, c'est-à-dire descendants des communautés installées initialement en Espagne), les Juifs d'Afrique du Nord étaient de langue française.

Malgré cette nouvelle réalité, peu d'efforts étaient faits pour l'accueil et l'intégration des nouveaux venus. Jusqu'à la révolution tranquille, le Québec d'après-guerre a vécu sous la férule du gouvernement conservateur et autoritaire de l'Union nationale de Maurice Duplessis. L'État québécois ne se sentait guère concerné par l'intégration des immigrantes et des immigrants et il ne disposait d'aucune structure d'accueil à cet effet. Ce champ de compétence était abandonné au gouvernement fédéral et les services étaient laissés à l'initiative de l'Église, de la Chambre de commerce et des groupes ethniques.

Duplessis avait d'ailleurs déjà précisé sa pensée à l'occasion des élections de 1944:

> « *Avec l'Union nationale au pouvoir, vous aurez un gouvernement ferme et énergique qui empêchera les immigrés et les étrangers de prendre la place des nôtres sur le sol québécois et qui combattra tout projet d'immigration tant et aussi longtemps que les Canadiens d'origine n'auront pas été réhabilités à la vie civile et à des occupations rémunératrices* » (dans Helly, 1989, p. 80).

L'intégration massive des immigrantes et des immigrants à la communauté anglophone inquiétait bien certains intellectuels, mais la collectivité demeu-

rait assez indifférente au phénomène. Un groupe de nationalistes, dont André Laurendeau au **Devoir** et Michel Brunet à l'**Action nationale,** continuèrent néanmoins à faire preuve d'ouverture et à revendiquer l'intervention de l'État québécois.

Mais les milieux politiques étaient plutôt mobilisés contre la politique de recrutement du gouvernement fédéral. Les nationalistes frileux ravivèrent la thèse du complot qui voit dans l'immigration un moyen, fourni aux anglophones, de noyer les francophones dans une masse d'immigrantes et d'immigrants parlant anglais. Cette hostilité, voire cette « *peur obsessionnelle* » pour reprendre l'expression de Harvey (1987), ne fut guère favorable au rapprochement entre francophones et nouveaux arrivants.

Encore un peu d'histoire de l'éducation

La défection généralisée des élèves allophones de la CECM vers le secteur anglais continua de susciter l'inquiétude. Il faut rappeler ici que le Québec était alors l'une des rares sociétés où les parents, immigrants ou non, avaient la possibilité de choisir entre deux langues d'enseignement pour leurs enfants.

De par leur plus grande richesse, les écoles anglo-protestantes pouvaient offrir des services d'aide. « *Cette aide, de même que la plus grande facilité d'accès à l'enseignement secondaire classique ou technique ..., alliés au prestige social de l'anglais, langue dominante, explique pourquoi nombre d'immigrants choisirent ce système* » (Laferrière, 1983, p. 121). Les immigrants optaient d'ailleurs pour l'école anglaise dans une proportion de 75 %.

La CECM tenta bien de les attirer au secteur français en créant un Bureau des Néo-canadiens, chargé d'organiser des cours de langue, mais cela donna peu de résultats. Elle créa également un comité sur le sujet dont le rapport, déposé en 1948, recommandait la mise sur pied de programmes spéciaux pour les immigrés et la création d'un troisième secteur,trilingue, pour les accueillir. Mais les pressions de commissaires irlandais soucieux de garder leur clientèle et celles de nationalistes refusant le bilinguisme au sein d'écoles spéciales firent avorter cette recommandation. Un projet similaire fut à nouveau mis en échec en 1959 (Helly, 1989).

Selon Harvey (1987):

> « *il semble bien qu'avant la Révolution tranquille, la société canadienne-française n'arrivait pas à dépasser les vieux réflexes de son identité défensive qui lui auraient permis d'aborder de façon positive la question de l'immigration* » (p. 24).

Le statut de la langue anglaise comme langue dominante au Québec et la position économique inférieure des Québécois francophones expliqueraient une fois de plus cette attitude.

Un plus grand contrôle des principales institutions économiques et politiques et l'affirmation d'une société distincte avec le « Maîtres chez nous » vont, dans le cadre de la Révolution tranquille, donner au Québec les outils préalables à la définition d'une politique de l'immigration. Il faudra toutefois attendre la période suivante avant qu'une telle politique ne prenne vraiment forme.

Les thèmes reliés à l'immigration qui retinrent l'attention durant les deux décennies d'après-guerre continuent encore aujourd'hui de définir les cadres du débat: l'équilibre démolinguistique, l'intégration scolaire des enfants d'immigrants, la politique d'immigration du gouvernement du Québec et l'intégration des nouveaux venus à la société québécoise. Toutefois, l'amélioration du statut de la langue française et la progression des Québécois francophones dans les structures du pouvoir économique permettent désormais d'être plus optimistes.

Les décennies récentes: une immigration de toutes les couleurs

La situation économique favorable de la fin des années soixante va continuer d'encourager une immigration importante qui se maintiendra jusqu'au milieu des années soixante-dix. La grave crise économique que traversa alors le pays va toutefois conduire le gouvernement canadien à restreindre et à contrôler les mouvements migratoires. Cette crise, encore plus grave au Sud, vit arriver un afflux croissant d'immigrantes et d'immigrants en provenance du Tiers-Monde.

C'est durant cette période que le Québec, traversé par un ensemble de conflits liés à la question nationale et à son corollaire, la question linguistique, se donna les moyens nécessaires à l'adoption d'une politique de sélection et d'accueil des immigrantes et des immigrants.

Entre 1967 et 1988, le Canada ouvrit ses portes à plus de 2,5 millions de nouveaux arrivants. L'année 1974 représente un sommet avec près de 220 000 immigrantes et immigrants; ce nombre diminua de façon importante, durant la crise, pour atteindre un seuil inférieur à 90 000 en 1984. L'amélioration récente de la situation économique a favorisé un certain redressement, le pays accueillant plus de 150 000 personnes en 1988.

La levée des mesures discriminatoires en 1967, l'adhésion du Canada à la convention de l'ONU relative au statut de réfugié en 1969, l'étranglement des pays du Tiers-Monde par l'échange inégal et par une dette assassine ainsi que la situation politique de nombreux pays du Sud, sont autant de facteurs qui ont conduit à une véritable internationalisation de l'immigration canadienne et québécoise. On assiste à un bouleversement des origines migratoires caractérisé par une diversification ethnique et raciale croissante.

Alors que, pour les années 1962 à 1967, l'immigration en provenance de l'Europe et des États-Unis comptait pour 83,9 % de l'ensemble, elle ne représentait plus que 31,4 % du total en 1984. Par ailleurs, la proportion de personnes

originant de l'Asie a plus que quintuplé durant cette période, passant de 7,2 % à 47,5 %, pendant que l'immigration originant de l'Amérique latine et des Caraïbes n'était pas loin de quadrupler (de 4,4 % à 15,6 %) (Labelle, 1988).

Les restrictions qui furent progressivement imposées, au rythme de l'approfondissement de la crise, ont également eu des répercussions sur les caractéristiques de l'immigration. Les personnes sélectionnées en fonction des besoins du marché du travail (immigrants indépendants et parents aidés) se firent moins nombreuses (passant de 75 % du total en 1974 à 38 % en 1986), alors que les personnes de la catégorie « de la famille » et les réfugiés ont vu leur part s'accroître.

Le maintien d'une immigration à caractère économique malgré un taux élevé de chômage s'explique en bonne partie par la stratification du marché du travail. La sélection, beaucoup plus sévère, vise à combler des postes que les Canadiennes et les Canadiens ne peuvent pas ou ne veulent pas occuper. On observe ainsi une tendance à une bipolarisation de la main-d'oeuvre immigrée, tant au plan des qualifications que des conditions d'existence.

Des contrôles accrus

La première mesure restrictive fut imposée dès 1972. Depuis l'adoption du règlement de 1967 qui permettait aux personnes de demander leur statut d'immigrant reçu à partir du Canada, plus du tiers des immigrés s'étaient prévalus de cette possibilité (contre environ 5 % antérieurement). Le processus de sélection à l'étranger était, pour ainsi dire, rendu inopérant. Le gouvernement central décida donc d'exiger désormais de toute personne désireuse d'immigrer qu'elle présente sa demande d'admission dans un bureau d'immigration à l'extérieur du pays.

Cela ne fut pas fait sans difficulté. On trouvait en effet plus de 100 000 personnes en attente d'un statut légal. L'opération « Mon pays » devait permettre aux personnes entrées avant l'adoption de cette nouvelle mesure de régulariser leur situation. Plus d'un millier de personnes d'origine haïtienne entrées au Québec après cette date, reçurent des avis d'expulsion. Un vaste mouvement de solidarité populaire devait toutefois obliger le gouvernement à revoir sa décision; le problème fut finalement résolu en 1980, grâce à la création d'un programme spécial à leur intention.

Par ailleurs, la montée du taux de chômage inquiétait de plus en plus les responsables des politiques d'immigration. À partir de 1974, on exigea des personnes sélectionnées qu'elles détiennent un emploi réservé avant leur arrivée au pays ou encore qu'elles fassent partie d'une profession désignée. Pour favoriser la venue d'une main-d'oeuvre saisonnière, notamment pour l'agriculture, on introduisit des visas temporaires de travail d'une durée de vingt semaines. Le nombre de détenteurs de permis temporaires a augmenté avec le taux de chômage alors

que diminuait le nombre d'immigrantes et d'immigrants admis; les premiers furent même plus nombreux que les seconds au début des années quatre-vingt (Piché, 1985).

Les débats sur l'immigration se sont poursuivi au pays, à la suite de la parution d'un Livre vert sur le sujet en 1974, qui a conduit, en 1978, à l'adoption d'une nouvelle loi. Cette loi prévoit la fixation, après consultation des provinces, d'objectifs annuels d'immigration (qui deviendront triennaux en 1984) qui visent, selon le gouvernement, à assurer une croissance démographique soutenue, tout en tenant compte de la situation économique.

Les catégories admissibles sont redéfinies (famille, réfugiés, requérants indépendants, comprenant notamment les travailleurs sélectionnés, les parents aidés et les entrepreneurs) et les obligations financières sont accrues. Le résident canadien qui parraine la venue d'un membre de sa famille immédiate ou qui appuie la demande d'un parent sélectionné doit s'engager, par écrit, à subvenir à ses besoins, pendant dix ans dans le premier cas et cinq ans dans le second. Cette obligation existait auparavant, mais elle n'avait pas la force juridique que lui confère la nouvelle loi. Les femmes, qui constituent la majorité des personnes parrainées, deviendront ainsi doublement dépendantes (Racine, 1988).

Les réfugiés sont visés

Les réfugiés admis au pays appartiennent à trois groupes différents. Il y a d'abord ceux qui sont choisis à l'étranger dans les camps de réfugiés ou par les ambassades et pour lesquels la grille de sélection est utilisée à titre indicatif. Il y a aussi ceux qui, sans répondre précisément aux critères de la Convention de l'ONU, sont admis en vertu de programmes spéciaux.[1] Finalement, il y a ceux qui se présentent directement aux frontières et qui revendiquent le statut de réfugié; on les appelle les revendicateurs de statut ou encore les demandeurs d'asile. Ce sont ces derniers qui sont visés par les nouvelles lois entrées en vigueur en janvier 1989.

Jusqu'alors, quoique des considérations idéologiques aient toujours marqué la politique canadienne, le pays s'était montré plutôt généreux envers les réfugiés. Par exemple, le Canada a ouvert ses portes à 12 000 Tchécoslovaques après l'écrasement du printemps de Prague par les Soviétiques en 1968, à près de 6 000 Asiatiques expulsés de l'Ouganda d'Idi Amin en 1972. Le Canada a, par contre, été plus hésitant à accueillir les Chiliens qui fuyaient le coup d'État sanglant du général Pinochet en 1973 (30 000 morts dans les premiers mois), même si 700 Chiliens trouvèrent alors refuge au pays.

---

1. Ces programmes concernent les personnes appartenant à des « catégories désignées » (Européens de l'Est, Indochinois et prisonniers politiques) et celles originant de pays où sévit la guerre ou la famine et qui sont désignés par règlement.

Les « boat people » du sud-est asiatique qui cherchaient à échapper au régime de Pol Pot et aux difficultés économiques ainsi qu'à la répression de l'après-guerre vietnamien ont retenu l'attention dans un climat de sympathie et de solidarité. Environ 13 000 d'entre eux s'installèrent au Québec entre 1979 et 1981, dont plus du tiers grâce à un parrainage collectif.

Les revendicateurs de statut n'ont pas toujours joui d'une telle sympathie populaire. Ainsi les Tamouls, arrivés dans les Maritimes à l'été 1986, furent vite qualifiés de « faux réfugiés ». On refusait d'admettre que la violence qui sévissait dans leur pays d'origine, le Sri Lanka, et qui avait fait plus de 8 000 morts en cinq ans, en faisait d'office des réfugiés. Il faudra le courage de certains, dont le premier ministre de la Nouvelle-Écosse, pour rappeler qu'il y a moins de 150 ans, le Canada accueillait d'autres immigrés en lambeaux, les Irlandais, dont nombre de nos concitoyens sont des descendants.

Les quelque 2 000 Turcs qui avaient tout vendu pour venir au Québec en 1987, à la suite de promesses d'agences de recrutement sans scrupule, ont par contre suscité une vive compassion dans la société québécoise. La présence de jeunes enfants, intégrés à l'école française, servant d'interprètes à leurs parents et affirmant leur reconnaissance pour leur nouvelle patrie a conquis bien des Québécoises et des Québécois à la cause des Turcs. La jeune Gulizar Erzoy, qui est revenue officiellement au pays en mars 1989, accompagnée de la directrice de son école et accueillie par ses camarades de classe, a été plus choyée que beaucoup de ses compatriotes. Ceux-ci se virent refuser le statut de réfugié et furent expulsés, malgré l'appui que leur avaient donné le peuple québécois et son gouvernement.

Le battage médiatique fait autour des Turcs et des Tamouls a servi de catalyseur à une situation déjà délicate. En effet, au cours des années quatre-vingt, le resserrement des critères d'admission de l'immigration régulière au Canada et aux États-Unis et l'accroissement des tensions sociales dans les pays du Tiers-Monde avaient encouragé le recours croissant à la demande d'asile. Le nombre de demandeurs d'asile politique est ainsi passé de 1 800 en 1980 à 25 000 en 1987. En janvier 1988, le Québec comptait près de 25 000 requérants en attente de statut provenant d'une trentaine de pays dont le Bangladesh, le Sri Lanka, le Ghana, l'Iran, la Somalie, le Liban, le Salvador, le Pakistan et la Pologne.

La loi en vigueur garantissait alors que toute requête du statut de réfugié devait être examinée par une commission spéciale. Le nombre de demandes était tel qu'on estimait à plus de cinq ans la durée de l'attente avant qu'une décision ne soit rendue. Durant cette période, la personne requérante jouissait des mêmes droits qu'une personne immigrante reçue.

Certes, il y avait consensus sur la nécessité d'une réforme qui aurait permis un traitement plus rapide des demandes et qui aurait assuré que seuls les véritables réfugiés soient admis. Mais la voie choisie par le gouvernement fédé-

ral a été durement prise à partie. La loi C-55, adoptée en juillet 1988 et entrée en vigueur en 1989, remet le sort du demandeur d'asile entre les mains d'un tribunal rapide formé d'un fonctionnaire de l'immigration et d'un magistrat. Si la requête est rejetée, le demandeur peut être refoulé immédiatement vers son pays d'origine ou vers un pays dit sûr, selon les critères du gouvernement. Si la réponse est positive, la requête sera alors soumise à la Commission de l'immigration et du statut de réfugié.

Les Églises canadiennes, appuyées par une large coalition d'organismes syndicaux, populaires et humanitaires, ont porté l'opposition à ces mesures devant la Cour suprême. On invoque le fait que la loi prive des personnes de l'exercice de leurs droits fondamentaux (droit de consulter un avocat, droit à un jugement équitable...), on dénonce les menaces que l'arbitraire de la loi fait peser sur la sécurité physique des personnes refoulées et on s'inquiète de la volonté d'éviter la venue de réfugiés du Tiers-Monde qui ne répondraient pas aux critères politiques du Canada. Entre-temps, la loi s'applique. La tentative de suicide, à l'hiver 1989, d'une jeune Chinoise menacée d'être refoulée vers son pays d'origine tout comme le geste de cette jeune Haïtienne qui a préféré s'enlever la vie plutôt que d'être expulsée ont soulevé bien des questions quant au caractère humanitaire de cette nouvelle loi.

Le nombre de réfugiés accueilli par le Canada (environ 15 000 annuellement) est bien faible en regard des 12 millions de réfugiés que compte notre planète. En très grande majorité, ceux-ci ont trouvé asile dans des pays voisins, aussi pauvres que ceux qu'ils ont été forcés de quitter. « *Car ce sont les pays du Tiers-Monde qui supportent pour l'essentiel, le poids d'une responsabilité collective qui appartient à la communauté des nations* » (Le Monde diplomatique, 1987, p. 30).

Une politique « made in Canada », le multiculturalisme

L'adoption du multiculturalisme comme politique canadienne officielle a également fait couler beaucoup d'encre durant cette période. Le rapport sur le bilinguisme et le biculturalisme de la Commission Laurendeau-Dunton proposa initialement de reconnaître la culture des deux peuples fondateurs et non plus la seule culture britannique comme fondement de la société canadienne.

Les critiques adressées à la Commission par les autres groupes ethniques amenèrent celle-ci à ajouter un quatrième tome à son rapport, dans lequel elle reconnaissait la contribution des autres groupes au fait canadien et l'importance pour eux de préserver leur identité culturelle. Alors que la Commission achevait ses travaux, Pierre-Elliot Trudeau fut élu Premier ministre. Trudeau s'opposait à la thèse des deux nations et à la vision d'un Canada biculturel; selon lui, le Canada devait se définir comme un pays multiculturel.

La politique multiculturelle fédérale qui fut élaborée en réaction à la montée du nationalisme québécois se voulait la première étape d'un processus de reconstruction politique de l'unité du pays (Gay, 1985). Elle révélait aussi une certaine inquiétude face aux dynamiques de classes propres au phénomène migratoire (Ramirez & Taschereau, 1988).

La classe dominante s'inquiétait des luttes et de la politisation croissante de certaines communautés. Au Québec, les Grecs et les Italiens s'étaient dotés d'associations de travailleurs; les Noirs revendiquaient leurs droits, dont la révolte de l'Université Sir George-Williams en 1969 fut l'expression. L'État chercha donc à favoriser une conscience ethnique qui visait à redonner le contrôle aux notables locaux.

Le multiculturalisme fut plutôt bien accueilli au Canada anglais, quoique certains manifestèrent la crainte que cela ne conduise à une accentuation des différences entre les groupes. Il n'en fut pas de même au Québec. Il parut inacceptable à la grande majorité des Québécoises et des Québécois que les francophones soient ramenés au même rang que les autres groupes ethniques. Inquiets du sort de leur langue, ils savaient bien que les anglophones allaient ainsi, de fait, garder le statut privilégié qu'ils détenaient depuis la Conquête.

Ce rejet du multiculturalisme canadien par les francophones du Québec et par l'État québécois n'est pas sans conséquence sur les débats éducatifs qui ont cours aujourd'hui. La popularité du concept d'éducation interculturelle et la réaction épidermique à tout ce qui se dit multiculturel en sont des manifestations concrètes.

Au Québec: l'affirmation nationale

Depuis la fin des années soixante, les questions reliées à l'immigration ont occupé, au Québec, les devants de la scène politique et sociale. Dans la poursuite du « Maîtres chez nous » de la révolution tranquille, l'État québécois a assumé progressivement les pouvoirs que lui confère la constitution canadienne. « La survivance » a suscité, elle aussi, bien des débats passionnés chez les francophones, dans un contexte marqué par la question nationale et par un déclin accéléré de l'accroissement naturel de la population.

Tout comme pour l'ensemble canadien, la composition ethnique et raciale de l'immigration québécoise n'a cessé de se diversifier. Les contingents en provenance du Tiers-Monde sont désormais majoritaires. Tout indique qu'il s'agit là d'une tendance durable; les pays européens ne sont plus des pays d'émigration étant eux aussi aux prises avec une décroissance démographique et un vieillissement accéléré (Termotte, 1988).

La présence de personnes de minorités visibles s'est considérablement accrue. Alors que le Québec comptait une population noire inférieure à 2 000

en 1965, celle-ci dépassait les 25 000 en 1980, et les 50 000 en 1989; elle origine principalement des Caraïbes anglophones et d'Haïti. Ainsi, entre 1974 et 1980, 17 860 Haïtiens sont entrés au Québec. Ceux-ci furent loin de profiter des conditions favorables de leurs compatriotes arrivés à la fin des années soixante, pour travailler comme professionnels, techniciens, enseignants. Ils fuyaient la misère et les tontons-macoutes; ils se retrouvèrent chez-nous à l'usine, dans l'hôtellerie et dans l'industrie du taxi.

Cette insertion plus difficile, dans un contexte de chômage élevé, est d'ailleurs une caractéristique générale de l'immigration récente. Celle-ci se concentre encore davantage que l'immigration ancienne dans les secteurs d'activité traditionnels.

Comme par les années passées, le Québec a accueilli moins que sa part de l'immigration canadienne. Entre 1978 et 1987, le Québec a reçu, en moyenne, 17,3 % du total canadien. On évalue, de plus, qu'entre un quart et un tiers des immigrantes et des immigrants quittent la province deux à trois ans après leur arrivée. Cela explique, avec la dénatalité, la diminution du poids démographique du Québec dans l'ensemble du pays; la population québécoise est passée de 28,8 % du total en 1961, à 25,8 % en 1986.

C'est principalement autour du rôle de l'État québécois et de ses institutions que s'est polarisé le débat sur l'immigration durant cette période, dans le contexte d'une société québécoise s'affirmant comme francophone et distincte. La crainte historique manifestée à l'égard de l'immigration céda peu à peu la place à une volonté de franciser et d'intégrer ces nouveaux venus.

Le Québec a d'abord exigé un droit de regard sur le processus de sélection des immigrés. Dès 1968, le Québec s'est doté d'un ministère de l'Immigration (qui, en 1981, est devenu le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration) et a mis sur pied les centres d'orientation et de formation des immigrants, les COFI. Le ministère fut toutefois fort peu actif à ses débuts, et son rôle resta plutôt symbolique jusqu'en 1978.

Par ailleurs, les questions liées à la sélection et au recrutement des personnes immigrantes firent l'objet de négociations continues entre Québec et Ottawa. L'accord Lang-Cloutier, en 1971, autorisa la présence d'agents québécois dans les bureaux d'immigration à l'étranger, à des fins d'information. Quatre ans plus tard, l'entente Andras-Bienvenue obligea la partie fédérale à tenir compte de l'avis du Québec pour tout candidat ou candidate voulant s'établir sur son territoire.

Il fallut toutefois attendre l'entente Cullen-Couture, en 1978, pour que le Québec obtienne des pouvoirs décisionnels en matière de sélection des immigrantes et des immigrants indépendants ainsi qu'un droit de regard sur l'ensemble des questions d'immigration, notamment sur la langue.

Ces questions sont demeurées, depuis, au centre des préoccupations politiques en matière d'immigration. Ainsi, lors de la campagne électorale de 1989, tant le parti libéral que le parti québécois proposaient d'accroître les ressources allouées à la francisation des nouveaux venus et d'augmenter l'immigration francophone (notamment en augmentant le nombre de points alloués à la connaissance du français dans la grille de sélection).

La société québécoise va se polariser bien davantage autour de la langue d'enseignement. Comment amener les enfants d'origine immigrante à l'école française? Par la persuasion, par la contrainte, par le libre choix? Ce débat a déchiré le Québec pendant une décennie.

C'est à Saint-Léonard, en banlieue de Montréal, qu'a débuté la crise linguistique, qui allait vite devenir une véritable crise politique et sociale. La commission scolaire de l'endroit avait décidé de faire de toutes ses écoles, des écoles françaises. Cette décision rencontra une vive opposition chez la communauté italienne. Devant l'exacerbation de la crise, le gouvernement unioniste de Jean-Jacques Bertrand créa la Commission Gendron sur l'avenir du français au Québec. Toutefois, sans attendre le rapport de la Commission, le Gouvernement adopta à la vapeur la loi 63 qui confirmait le libre choix entre le français et l'anglais comme langue d'enseignement.

La crise continua, ce qui amena le gouvernement Bourassa à adopter la loi 22, en 1974. En vertu de cette loi, seuls les enfants faisant preuve, lors d'un test linguistique, d'une bonne connaissance de l'anglais pouvaient fréquenter l'école anglaise. Elle fut critiquée par les uns pour les obligations qu'elle imposait et par les autres pour sa mollesse.

La résistance à la fréquentation de l'école française par certaines communautés ethniques se mua rapidement en stratégies visant à contourner la loi, comme la création de classes clandestines préparatoires aux tests. Cette attitude a donné du poids aux arguments des tenants de la contrainte. Certains porte-parole allophones se rallièrent à cette thèse, à condition toutefois que la contrainte s'applique à tous, y compris aux immigrants anglophones (Harvey, 1987).

L'adoption par le Gouvernement péquiste, de la Charte de la langue française, en 1977, est venue mettre un terme à la crise. La loi 101 réservait l'accès à l'école anglaise aux enfants qui la fréquentaient déjà, au Québec, au moment du passage de la loi, à leurs frères et soeurs ainsi qu'à ceux dont le père ou la mère avait reçu son éducation primaire en langue anglaise au Québec, ou hors Québec à condition d'y résider lors de l'adoption de la loi. Le français devint, par la même occasion, la langue de l'affichage et des mesures furent prises pour en faire également la langue du travail.

Ces objectifs sont encore loin d'être tous atteints, la loi 101 ayant même été remise en cause, par pans complets. Mais elle a néanmoins changé radicalement la composition ethnique de l'école française. Jusqu'alors, les jeunes allopho-

nes optaient en grande majorité pour l'école anglaise. Celle-ci avait d'ailleurs déjà rencontré certaines des difficultés que connaîtra plus tard l'école française.

Ainsi, dès la fin des années soixante, la CEPGM fut aux prises avec d'importantes tensions ethniques et raciales. La communauté noire dénonça le racisme présent dans les écoles anglaises et la surreprésentation des jeunes Noirs dans les secteurs dévalorisés de l'école primaire et secondaire. De son côté, la communauté grecque critiqua le taux élevé d'échecs scolaires observé chez ses enfants, alors que la CECM était l'objet des mêmes critiques de la part des parents d'origine haïtienne.

Comme le souligne Lafernière (1983), ce sont donc initialement les groupes ethniques eux-mêmes qui sont intervenus pour mettre en évidence les problèmes scolaires vécus par les enfants de leurs communautés et pour leur trouver des solutions. Il fallut attendre le rapport Chancy, en 1985, pour que l'État soit saisi d'une vision globale de cette question; nous y reviendrons au dernier chapitre.

Par ailleurs, le gouvernement québécois a affirmé clairement son refus du multiculturalisme canadien en définissant sa propre doctrine dite de la « *convergence culturelle* » (MCCI, 1981). La culture française serait la culture de convergence de la société québécoise, à laquelle les cultures ethniques, tout en préservant leur identité, apporteraient leur contribution. La culture apparaît au centre des rapports sociaux, d'où la nouvelle appellation « communautés culturelles » pour désigner les groupes ethniques. Les rapports de classes et les conflits disparaissent dans le creuset de la culture.

Au chapitre des mesures à prendre, la politique québécoise rejoint, à plus d'un titre, la politique multiculturelle canadienne (soutien aux groupes ethniques, reconnaissance des langues et cultures d'origine, etc.). La divergence la plus fondamentale concerne la définition de la société d'accueil: le Canada pour les uns, le Québec pour les autres. La question de l'immigration est donc de plus en plus au coeur de la question nationale.

La chute importante de l'accroissement naturel observée ces dernières années (CEQ, 1988) est venue accentuer les tensions historiques qui ont caractérisé les rapports de forces démographiques. Si, en 1986, sur l'île de Montréal, la population d'origine britannique ne comptait plus que pour 7,7 % de l'ensemble, celle d'origine autre que française et britannique représentait 40,2 % du total, la population d'origine canadienne-française dépassant légèrement les 50 %. La question de la langue et de la culture de « convergence » se pose avec une acuité inégalée.

Devant cette réalité, on retrouve les diverses positions qui ont traversé notre histoire depuis la Conquête. Certains proposent de réduire l'immigration au strict minimum étant donné le pouvoir d'attraction de la communauté anglophone (Paillé, 1989). D'autres proposent de restreindre l'immigration aux grou-

pes jugés plus facilement assimilables tout en accentuant l'immigration francophone (Léger, 1988).

Certains finalement, et nous en sommes, affirment que, « *dans les circonstances, le relèvement du niveau actuel de l'immigration n'apparaît plus comme simplement utile: il représente une nécessité vitale* » (CEQ, 1987, p. 7). Cela exige que des mesures soient prises pour accroître les pouvoirs du Québec en matière d'immigration et pour consolider le statut du français, deux mesures susceptibles d'ébranler un fédéralisme qui refuse même le concept de société distincte pour le Québec.

Durant cette dernière période, le Québec s'est affirmé politiquement et, du même souffle, a manifesté une ouverture beaucoup plus grande envers l'immigration. Celle-ci s'est d'ailleurs diversifiée par l'arrivée d'une proportion croissante de personnes en provenance de pays du Tiers-Monde et par l'ampleur qu'ont pris les mouvements de réfugiés.

En passant à la modernité, le Québec a fait face dans l'accueil des nouveaux arrivants aux mêmes problèmes que connaissent d'autres sociétés industrialisées: tensions sociales et raciales, difficultés d'intégration, etc. La question de l'immigration a ainsi cessé de revêtir un caractère exclusivement nationaliste pour devenir d'abord une question sociale. Les règles du jeu sont bien plus clairement définies et nombre d'organisations, dont le mouvement syndical, se sont ouvertes à cette nouvelle réalité.

De l'inquiétude à l'espoir

L'immigration canadienne et québécoise a évolué au rythme du monde, ballottée par les crises et les guerres, marquée par les misères qui ont été - et qui demeurent - celles d'un nombre combien trop grand d'êtres humains. Les frontières furent plus ou moins ouvertes, selon les périodes, au gré des besoins en main-d'oeuvre de l'économie nationale.

Les premiers Français qui sont venus en terre d'Amérique y ont découvert des peuples possédant une vaste culture et une riche tradition. Ils en firent parfois des alliés, partageant leurs coutumes et leurs moeurs, mais aussi des ennemis.

Puis vint la Conquête. L'Empire voulait une colonie à son image. Les Britanniques, les Irlandais, les Écossais vinrent en nombre, certains par choix, mais ils fuyaient surtout des terres ingrates, la famine et la mort. À ceux-là se joignirent les Loyalistes qui refusaient la modernité qui s'imposait chez nos voisins du Sud.

Le Canada, tout aussi britannique fut-il, s'ouvrit aux Européens du Nord et de l'Ouest d'abord, puis à ceux de l'Est et du Sud. Le développement du pays avait ses exigences et la main-d'oeuvre était insuffisante. Les vagues migra-

toires sont généralement signe de beau temps dans le pays d'accueil. Les deux guerres mondiales et la grande crise vont fermer presque complètement la porte aux nouveaux venus, alors que les soubresauts économiques voient diminuer les entrées. Le racisme des institutions et des lois canadiennes fait rougir, malgré la mince consolation que procure le fait qu'elles étaient à l'image de leur temps et pas pire que les autres.

Les Québécoises et les Québécois ont, eux aussi, dû choisir, nombreux, de s'expatrier. Ils furent victimes du mépris qu'ont ceux qui dominent envers ceux qu'ils exploitent. Quoique migrants nous-mêmes, nous n'avons pas été en mesure de nous ouvrir à ceux qui migraient chez nous.

La solidarité manifestée envers les Irlandais malades de la misère, envers les Haïtiens qui cherchaient une patrie, envers les Vietnamiens usés par la guerre et ses suites, est à l'honneur du peuple québécois. Mais la menace permanente qui pesait sur lui, dans un demi-État sans moyen, a cultivé la peur de la disparition et la crainte de voir les nouveaux venus y contribuer.

Heureusement, le Québec des dernières années a bien changé. La protection de la langue ne passe plus par l'individu, mais par l'État. Notre société a commencé à définir elle-même les règles qui devraient la régir. Le français est devenu langue nationale, langue de l'école pour les nouveaux venus et, partiellement, langue de la vie sociale. L'État québécois a aussi décidé d'intervenir dans la sélection et l'intégration des immigrantes et des immigrants.

Notre société oscille encore entre la peur et l'ouverture. Il ne fait pas de doute que l'affirmation de ce que nous sommes a contribué à changer profondément notre perception des Autres. Aujourd'hui, le Québec n'a d'autre choix que de poursuivre dans cette voie, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du pacte confédératif.

L'histoire de l'immigration est aussi le reflet de notre propre histoire. Un peuple immigrant d'abord, puis rapidement conquis, qui cherche – et qui réussit – à préserver sa langue et sa culture, qui se protège face au conquérant en se refermant sur lui-même. Puis un peuple qui se cherche, qui s'affirme, qui se définit et qui, finalement, exprime sa volonté d'être libre; confiant en son avenir, il manifeste davantage d'ouverture face à l'accueil de l'Autre.

Cette histoire, il nous faut la connaître, il faut que l'école la transmette. L'âme d'un peuple est imprégnée du passé. Les jeunes tout comme les adultes doivent comprendre comment le Québec pluriethnique d'aujourd'hui s'est constitué, afin d'être en mesure de contribuer à ce que le Québec de demain soit plus accueillant et plus ouvert.

CHAPITRE II

NOUS, C'EST AUSSI LES AUTRES

Plus d'un million d'immigrantes et d'immigrants ont contribué à tisser l'étoffe du Québec moderne. Ils se sont insérés dans une société marquée par une division sociale et sexuelle du travail, avec leur expérience de vie, leur passé éducatif et culturel. Certains étaient bien nantis, mais la majorité d'entre eux étaient démunis.

Ils font aujourd'hui partie de notre histoire. Ils sont non seulement parmi nous, ils font désormais partie de nous, pour reprendre l'expression de Fernand Ouellet.

L'intégration à la société québécoise ne fut pas toujours facile. Celles et ceux qui arrivaient bardés de diplômes ou d'argent, en provenance de milieux urbains et des pays d'Europe de l'Ouest, ont prospéré rapidement. D'autres, d'origine paysanne ou ouvrière, avec peu de qualification, ont rejoint les secteurs de la construction, du textile; ils sont devenus les nouveaux « tisserands du pouvoir ».

L'arrivée plus récente de minorités dites visibles[2], superposée à une stratification sociale qui les confinait tout au bas de l'échelle, ne fut pas sans créer des tensions sociales nouvelles, surtout dans le contexte de crise économique et sociale des années quatre-vingt. Les personnes et les institutions demeurent souvent réfractaires au nouveau venu, au différent; le racisme et la xénophobie gardent de nombreux adeptes.

Le chapitre précédent a retracé l'origine du Québec pluriethnique. Ce deuxième chapitre s'attardera à la situation présente de la population immigrante québécoise et aux conditions de son intégration au Québec francophone.

Nous en tracerons d'abord le portrait: l'origine ethnique de la population québécoise, le pays de naissance des personnes immigrées, leurs caractéristiques linguistiques et leur répartition territoriale seront présentés.

Par la suite, la situation socio-économique des immigrantes et des immigrants retiendra notre attention. L'emploi, le revenu, la scolarité, la situation particulière des femmes sont autant de variables qui seront scrutées. L'image qui en ressort est très loin d'être uniforme. On trouve plutôt une bipolarisation: faible scolarité et travail précaire ou mal rémunéré d'une part, scolarité et revenus supérieurs à la moyenne d'autre part. De nombreux facteurs expliquent cette diversité; nous en ferons état, tout en soulignant qu'aucun groupe ethnique n'est réductible à l'un ou l'autre pôle.

---

2. Le concept de minorité visible n'est pas des plus heureux. Il est toutefois largement utilisé dans les études sur la discrimination. Selon la Commission d'Emploi et Immigration du Canada, sont dits visibles les Noirs, les Sud-Asiatiques, les Asiatiques du Sud-Est et du Pacifique, les Asiatiques d'Extrême-Orient, les Moyen-Orientaux et Arabes et les Latino-américains. Certaines études excluent toutefois les Latino-américains.

La discrimination ethnique et raciale est sans contredit un des facteurs qui entrave l'intégration. Que ce soit au travail, dans la recherche d'un logement, dans les médias ou encore dans les rapports avec les corps policiers, les minorités visibles sont l'objet d'une discrimination sournoise et, parfois, de racisme ouvert. Ce sujet sera abordé dans une troisième partie.

Le titre de ce chapitre ne tient pas du hasard. Par définition, le « nous », en français, s'oppose à « eux ». Or, lorsqu'il est question d'immigration, la référence à cette opposition n'est pas seulement une question linguistique, il s'agit fondamentalement d'une question politique. Si le « nous » réfère à la société québécoise, c'est dire qu'il englobe les groupes ethniques minoritaires, trop souvent représentés par « eux ». Les expressions utilisées sont une des formes par lesquelles chacun affirme sa conception des rapports interethniques, d'où la nécessité d'affirmer que nous, c'est aussi les autres.

Une autre précision s'impose au sujet des concepts utilisés. Les concepts servent à représenter le réel; c'est en fonction de leur adéquation au réel qu'on peut juger de leur pertinence. Au Québec, dans la foulée des interventions étatiques, le concept de « communauté culturelle » s'est imposé dans le discours ethnique. Certains n'ont pas manqué d'y voir une occultation (Lafernière, 1983); pour d'autres, cette expression sous-entend à tort une culture ethnique homogène au niveau de chaque communauté, au-dessus des classes sociales, (Jacob, 1987), d'autres, finalement, ont manifesté leur inquiétude devant l'évacuation de l'ethnicité, y soupçonnant une idéologie favorable à l'assimilation (Constantinides, 1985).

Nous partageons ces critiques. Si, comme le rappelle Constantinides (1985), il importe de ne pas masquer l'ethnicité en la subordonnant aux relations économiques, il importe aussi de ne pas masquer les rapports de domination sociale qui traversent la question ethnique. Nous utiliserons donc le concept de « groupe ethnique », tout en étant conscient que chacun d'entre nous appartient à une ethnie, majoritaire ou minoritaire, que nous sommes tous ethniques (Juteau-Lee, 1983). L'expression « minorité ethnique » lui sera parfois substituée, sans présumer de la position sociale dominante ou dominée d'un groupe donné. Quant à la « communauté ethnique », elle désignera une « *réalité collective basée sur des acquis historiques qui se traduisent par diverses formes d'organisation* » (Jacob, 1987, p. 101), ce qui n'est pas la situation de tous les groupes ethniques.

Ce chapitre devrait donc nous permettre de faire le point sur la situation actuelle des divers groupes ethniques qui composent la société québécoise. Cette connaissance est nécessaire, si on souhaite que l'école puisse efficacement prendre en compte la réalité des enfants allophones, que le personnel éducatif évite les généralisations abusives et que la lutte contre le racisme marque des points.

Portrait de famille

Au cours des cent dernières années, comme nous l'avons vu au premier chapitre, la composition ethnique de la société québécoise s'est grandement diversifiée. Cette diversification fut encore plus marquée au cours des deux dernières décennies.

Ainsi, au Recensement de 1986, 13 % de la population québécoise était d'une origine autre que française, britannique ou autochtone. Cette proportion atteignait 25 % sur l'île de Montréal. Une majorité avait conservé sa langue maternelle, ce qui fait de l'italien, du grec et de l'espagnol les langues les plus parlées après le français et l'anglais.

Si l'on considère la seule population immigrée (celle née à l'étranger), elle comptait pour 8,2 % de la population québécoise. À ce chapitre, le Québec se situait au cinquième rang des provinces canadiennes, loin derrière l'Ontario. La région métropolitaine de Montréal, qui accueille à elle seule plus de 90 % de l'immigration québécoise, comptait, pour sa part, une proportion deux fois plus grande de personnes immigrées, soit 16 %, ce qui la laissait néanmoins loin derrière les régions de Toronto et de Vancouver où cette proportion atteignait respectivement 36 % et 30 %.

L'immigration récente se différencie à la fois par ses origines et par la langue parlée. En 1987, par exemple, Haïti, le Liban, Sri Lanka et Hong Kong constituaient quatre des cinq principaux pays de départ. Par ailleurs, près des deux tiers des personnes admises depuis le début de la décennie ne parlaient pas le français à leur arrivée, ce qui révèle les efforts à faire du côté de la francisation.

Nous nous en tiendrons ici à cette brève présentation. On trouvera, en annexe, une description plus détaillée de ce portrait de famille ainsi que les graphiques et tableaux permettant d'en saisir toute la complexité.

Deux Québec dans un

C'est sous ce titre que le Conseil des affaires sociales publiait récemment un rapport sur le développement social et démographique du Québec. « *La pauvreté*, peut-on y lire, *prend plusieurs visages* », mais tous l'obligent à la même enseigne: la dépendance. Le Conseil s'inquiétait aussi de l'accroissement des inégalités sociales au Québec, entre la ville et la campagne et à l'intérieur même des grandes villes. Deux mondes dans un, voilà également comment on peut décrire la situation socio-économique de la population immigrée québécoise, pour illustrer tant les différences observées entre les divers groupes ethniques que celles qui marquent souvent chacun des groupes.

Les statistiques sont pudiques. Elles ne révèlent pas leurs dessous au premier abord. Les données générales ont aussi la mauvaise habitude de mas-

quer ces inégalités dans des moyennes rassurantes. Il faut développer des analyses plus fines pour que la réalité apparaisse dans sa totalité. Au moment d'écrire ce texte, de telles analyses n'étaient malheureusement pas encore complétées pour le Recensement de 1986; certaines données seront néanmoins fort utiles à notre propos, mais, dans bien des cas, il nous faudra recourir aux données de 1981.

La situation au Recensement de 1986

En 1986, la situation socio-économique de l'ensemble de la population immigrée était, en moyenne, plus favorable que celle de la population non immigrée (une telle comparaison ne tient toutefois pas compte de certaines différences entre les deux groupes, notamment des différences d'âge) (Statistique Canada, 1989a). Son taux de chômage était légèrement inférieur (12,4 % contre 13,1 %) et son revenu moyen, supérieur (18 379 $ contre 16 913 $). Au chapitre de la scolarisation, comme on peut le constater au tableau 2, elle comptait une proportion plus élevée de personnes ayant fréquenté l'université, en même temps qu'une proportion plus grande de personnes sous-scolarisées.

Si ces données révèlent globalement une intégration économique plutôt réussie de la population immigrante à la société québécoise, elles masquent par contre les écarts qui existent entre les membres de ce groupe.

Tableau 2

Scolarisation de la population québécoise immigrante et non immigrante, 1986 en pourcentage

Scolarité	Population immigrante			Population non immigrante		
	F.	H.	*Ens.*	F.	H.	*Ens.*
Moins de 9 ans	33,5	25,4	*29,5*	24,5	22,1	*23,3*
Entre 9 et 13 ans	30,6	27,0	*28,8*	41,9	39,7	*40,9*
Formation post-sec. non univ.	16,0	18,0	*17,0*	20,3	21,3	*20,8*
Formation universitaire	19,9	29,6	*24,7*	13,3	16,8	*15,0*

Statistique Canada, 1989a

Par exemple, les personnes d'immigration récente connaissaient des conditions de vie beaucoup plus difficiles. Les immigrantes et les immigrants entrés au Québec entre 1983 et 1986, quoique disposant d'une formation supérieure à celle de leurs prédécesseurs, chômaient deux fois plus que ces derniers et déclaraient un revenu moyen de 50 % inférieur. La situation des personnes

arrivées entre 1978 et 1982 était légèrement meilleure; elle demeurait néanmoins beaucoup moins bonne que celle des Québécoises et des Québécois de souche.

Quant aux femmes immigrantes, leur condition était inférieure à celle des hommes immigrants et, pour certains aspects, à celle de leurs consœurs québécoises de souche. Un tiers d'entre elles ne possédaient pas une neuvième année d'études contre un quart pour les deux autres groupes. Leur revenu moyen était de 54 % inférieur à celui des hommes immigrants, mais légèrement supérieur à celui des Québécoises de souche. Elles chômaient par contre légèrement plus que les autres femmes et 50 % davantage que les hommes de leur groupe.

Les analyses du Recensement de 1986 par pays d'origine, ne sont pas encore disponibles pour le Québec. Dans le cas des Haïtiens toutefois, les données pour l'ensemble du pays décrivent assez bien la réalité de ce groupe au Québec, puisque plus de 95 % des Canadiens d'origine haïtienne y vivent. Ainsi, en 1986, près d'une personne d'origine haïtienne sur quatre était en chômage – une sur deux dans le cas des jeunes de 15 à 24 ans – et leur revenu moyen était de 50 % inférieur à la moyenne québécoise (Statistique Canada, 1989b).

Des précisions apportées par les données de 1981

Il faut remonter aux analyses des données de 1981 pour obtenir un portrait plus précis de la situation des immigrantes et des immigrants québécois selon la qualification professionnelle, les secteurs de travail et les pays d'origine.

Au plan professionnel, par rapport aux Québécoises et aux Québécois d'origine, la population immigrée comptait davantage de travailleuses et de travailleurs ayant des qualifications élevées et, à l'autre extrémité, une part plus grande de main-d'œuvre ayant une spécialisation moyenne et réduite, les professions de cols blancs étant sous-représentées (Audet, 1988).

Au travail, la main-d'œuvre immigrée se concentrait dans les services, surtout dans l'hébergement et la restauration, ainsi que dans l'industrie manufacturière, principalement dans le textile, le vêtement et la bonneterie où elle était quatre fois plus nombreuse que la population non immigrée. On la retrouvait, par contre, en proportion trois fois moins grande dans l'administration publique.

Les femmes immigrantes étaient toujours désavantagées par rapport aux hommes. Elles travaillaient majoritairement dans de doubles ghettos d'emploi, ethniques et féminins; elles étaient nombreuses au travail à la pièce, sans avantages sociaux ni congé de maternité. À cela s'ajoutait la double journée de travail, dans un contexte où les réseaux d'entraide qu'elles avaient connus dans leur pays d'origine étaient inexistants (Meintel, Labelle, Turcotte &

Kempeneers, 1985). À l'autre pôle, on trouvait par contre une fraction plus qualifiée œuvrant dans les secteurs de l'enseignement et des services sociaux, dans des conditions beaucoup plus favorables (Labelle & Kempeneers, 1989). Il faut ici souligner que cette bipolarisation caractérise la main-d'œuvre féminine immigrée, non seulement dans sa globalité, mais aussi à l'intérieur d'un même groupe ethnique (Labelle, sous presse).

On observait encore que l'immigration plus récente (1971-1981) œuvrait davantage que l'immigration plus ancienne « *dans les secteurs d'activité présentant généralement des conditions de travail difficiles, notamment dans les branches d'activité traditionnelle* » (Audet, 1988, p. XII). Pas surprenant que le niveau des revenus du premier groupe ait été de beaucoup inférieur à celui du second, ces conditions de travail difficiles s'ajoutant à un taux de chômage presque deux fois plus élevé.

Selon la région d'origine, les personnes nées aux États-Unis, en Europe (sauf du Sud) et en Afrique (surtout en Égypte) connaissaient des conditions de vie nettement supérieures aux Québécoises et Québécois de souche. Les Antillais et les Latino-américains présentaient, par contre, un profil beaucoup moins favorable et un taux de chômage dramatiquement élevé. Leur scolarisation élevée révélait une sous-utilisation de cette main-d'œuvre et cette situation laissait entrevoir les effets de la discrimination.

Les Asiatiques, pour leur part, se situaient dans la moyenne, mais avec des contrastes majeurs selon le pays d'origine. Les Indiens et les Philippins s'en tiraient plutôt bien alors que les Vietnamiens et les Kampuchéens connaissaient des conditions beaucoup plus difficiles, malgré une scolarisation qui aurait dû les avantager.

Ajoutons que les personnes d'origines juive, ukrainienne, allemande et polonaise disposaient, en moyenne, d'un revenu supérieur à la moyenne québécoise, alors que celles d'origines chinoise, grecque, espagnole et haïtienne se situaient bien au-dessous de cette moyenne, les Portugais et les Italiens se situant entre ces deux groupes. Tout indique que plus un groupe était récemment établi au Québec, plus sa situation socio-économique était défavorable (Chicoine, Robitaille & Bourbeau, 1987).

Finalement, chaque groupe ethnique est aussi traversé par des différences de classe. Cela n'est guère surprenant puisque le Québec accueille d'un même pays des « cerveaux en exode » et une main-d'œuvre peu qualifiée. Ainsi, l'examen des données du recensement de 1981, au chapitre de la scolarisation, révélait pour chaque groupe linguistique, la présence, à une extrémité, de personnes très scolarisées et à l'autre, de personnes analphabètes ou sous-scolarisées (Dionne, 1986). Il en allait de même du revenu et des positions sociales occupées.

Une population hétérogène

On trouve donc une bipolarisation de la population immigrée, en ce qui a trait aux revenus, à l'emploi, à la scolarisation. La position sociale dans le pays d'origine, la période d'immigration, le sexe, le fait d'appartenir ou non à une minorité visible sont autant de facteurs en cause. Cette bipolarisation traverse également plusieurs communautés, comme l'indiquent les données sur la scolarisation et la répartition des revenus. Labelle (1985) souligne que cette différenciation interne implique des intérêts divergents tant au plan économique que culturel et social. L'image d'une population immigrante homogène, ou même d'un groupe ethnique homogène, à qui on prêterait les mêmes intérêts, les mêmes comportements, les mêmes conditions de vie relève du stéréotype.

Une discrimination certaine

Notre passé sunte la discrimination et le racisme. Nous partageons ce lourd héritage avec l'ensemble des sociétés occidentales, voire avec l'humanité tout entière. Les premières ont eu recours à toutes sortes d'artifices pour justifier l'esclavage, puis le colonialisme. La science s'est même imposé, avec la craniométrie, le devoir de justifier ce que les pouvoirs dominants croyaient légitimes, légitimité toute intéressée, il faut dire (Gould, 1983). Le « racisme scientifique » allait connaître son apogée avec le nazisme et l'extermination de plus de six millions de Juifs.

Le Brésil célébrait, en 1989, le centenaire de l'abolition de l'esclavage. Les jeunes Noirs qui font visiter le musée du sucre à Recife, dans le Nordeste, les vieux quartiers de Salvador de Bahia ou de San Luis de Maranon, où l'on peut observer les piloris qui servaient à briser les récalcitrants, avaient sans doute des grands-pères esclaves. Chez nos voisins du Sud, la fin de la discrimination institutionnelle date d'à peine un quart de siècle; le premier gouverneur noir de l'histoire américaine, élu en novembre 1989, est petit-fils d'esclave. Sur cette planète, l'apartheid survit toujours, avec l'appui du capital financier international.

Au Canada, la crainte du « péril jaune » a valu bien des problèmes à plus d'un Asiatique, alors que c'est un véritable génocide culturel qu'ont connu les peuples autochtones. Si les théories racistes comptent désormais officiellement peu d'adeptes, les comportements racistes, eux, demeurent nombreux.

Les sociétés occidentales ne sont pas seules au palmarès de la discrimination. L'actualité est là pour nous le rappeler: des jeunes Chinois manifestent contre la présence d'étudiants africains sur les campus universitaires, le Japon refuse d'accorder la citoyenneté aux personnes d'origine coréenne, de nombreux conflits interethniques secouent l'U.R.S.S. de Gorbatchev.

Il faut sans doute avoir fait soi-même l'expérience du racisme et de la discrimination pour comprendre pleinement ce que veut dire encore aujourd'hui l'appartenance à certaines minorités ethniques ou à un peuple autochtone. Des œuvres cinématographiques récentes ont su décrire cette réalité avec toute la sensibilité nécessaire, pour ne mentionner que **Au nord le paradis**, **La couleur pourpre**, **Mississippi brûle-t-il** ou encore la série télévisée **Racines**.

Le Québec moderne a bien évolué à ce chapitre. La Charte des droits, l'adoption par le gouvernement d'une déclaration contre la discrimination ethnique et raciale, l'existence d'organisations de défense telles le Mouvement québécois pour combattre le racisme et SOS-Racisme, ont fait progresser la tolérance à grands pas. Les manifestations de discrimination ou de racisme demeurent néanmoins trop nombreuses.

Une crise économique qui se fait encore sentir, la concurrence qu'elle engendre sur le marché du travail, les mouvements conservateurs ou d'extrême droite qu'elle encourage sont autant de facteurs propices à la recherche de boucs-émissaires parmi les minorités ethniques ou raciales. La montée des mouvements néo-nazis ou ouvertement racistes, notamment chez les jeunes, n'est pas non plus sans inquiéter (LDL, 1989).

Les réactions de discrimination sont encore attisées par un système économique qui cherche à tirer profit au maximum des groupes les moins organisés ou les plus démunis. L'emploi de travailleuses et de travailleurs immigrés à des salaires de famine, leur utilisation comme briseurs de grève alimentent les phénomènes de rejet. La déréglementation et les pressions exercées par le libre-échange vont créer des conditions qui pourraient accentuer les tensions ethniques et raciales.

Selon un sondage Gallup, publié à l'occasion de la journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale le 21 mars 1989, plus de la moitié des Canadiennes et des Canadiens pensaient que l'intolérance raciale était en hausse et les deux tiers estimaient que cette intolérance allait continuer de croître (Vastel, 1989).

En 1981, à la suite de l'apparition d'attitudes « franchement ou secrètement racistes » dans la société canadienne, le gouvernement fédéral lançait un programme national de lutte contre le racisme et créait un service des relations interraciales au sein de la Direction du multiculturalisme (Gouvernement du Canada, 1984).

Ces attitudes discriminatoires, on les trouve partout: au travail, dans la vie quotidienne, dans les médias et, bien sûr, à l'école. Elles ne sont pas le propre du groupe majoritaire mais d'individus de tous horizons ethniques. Elles s'insèrent dans les rapports interpersonnels tout autant que dans les institutions. Même notre langue s'en fait le véhicule. Petit Juif, plan de Nègre, tête de Turc,

cadeau de Grec, espèce de sauvage sont autant d'expressions qui méprisent un groupe ethnique donné. On peut toujours expliquer le cadeau de Grec par la guerre de Troie, elle a eu lieu voilà bien des siècles... il reste quand même une saveur bien négative au cœur de l'expression.

En matière de travail

Le comité spécial de la Chambre des communes sur les minorités visibles dans la société canadienne reconnaissait que celles-ci se heurtaient à une multitude de pratiques discriminatoires dans leur milieu de travail (Gouvernement du Canada, 1984). Entre 1978 et 1983, plus de la moitié des plaintes pour dénoncer une discrimination fondée sur la race ou la couleur déposées auprès de la Commission canadienne découlaient d'un refus d'embaucher quelqu'un ou de le maintenir dans ses fonctions.

Une étude d'envergure, conduite à Toronto en 1984, révélait, par ailleurs, que les chercheurs d'emploi d'origine blanche recevaient trois offres d'emploi contre une pour ceux d'origine noire, ces derniers étant de plus traités différemment lors du processus d'embauche (Gouvernement du Canada, 1989).

La situation ne semble pas être bien différente au Québec. Ainsi, l'enquête sur les allégations de discrimination raciale dans l'industrie du taxi à Montréal a conclu à la présence de nombreuses pratiques discriminatoires dans cette industrie (CDPQ, 1984). Refus d'embaucher des chauffeurs ou des propriétaires de taxi d'origine noire, pratiques d'exclusion de la part de nombreuses associations, faux appels, poste d'attente réservé aux Blancs avec la mention « pas de Noirs », commandes discriminatoires, résiliation de contrats de service pour exclure les chauffeurs noirs, sont autant de pratiques dénoncées par le Comité d'enquête.

Ce rapport met bien en évidence les multiples formes, ouvertes et sournoises, que prend la discrimination. Il a largement contribué à une amélioration de la situation. Toutefois, une vérification faite à l'automne 1989, par l'émission **Tout compte fait** de Radio Canada, a démontré que les commandes exigeant un chauffeur blanc étaient toujours acceptées par certaines associations de propriétaires de taxis.

Une autre plainte collective a été portée, récemment, à l'attention de la Commission. Elle vise cette fois l'Association des employeurs maritimes qui aurait cherché à bloquer l'accès des travailleurs noirs aux postes de débardeurs dans le port de Montréal. Le bureau de placement d'Emploi et Immigration Canada se serait même fait complice de cette volonté affirmant que la présence de Noirs aurait pu être source de conflits (Montpetit, 1989).

Le cas de Luis Zuniga a également fait la une de l'actualité. Ce technicien en informatique, d'origine chilienne, a été remercié de ses services, par la CECM, en décembre 1988, sous prétexte que les usagers du service de dépannage en informatique de cette commission scolaire ne le comprenaient pas à cause de son accent trop prononcé. Zuniga avait été auparavant victime de harcèlement de la part de certains collègues de travail.

Le harcèlement racial ou ethnique, à l'instar du harcèlement sexuel, est une pratique d'exclusion. Il fait partie du processus de stratification raciale ou ethnique qui affecte négativement la position occupée par les membres des groupes minoritaires. Au fédéral, le nombre de plaintes de harcèlement acceptées en vertu de la Charte est presque aussi important pour le motif de la race que pour celui du sexe.

Selon la Commission canadienne des droits, le harcèlement peut, notamment, se manifester par des insultes ou des menaces, des plaisanteries ou des propos déplacés sur l'origine ou la religion, l'étalage de publicités racistes ou tout acte dont l'importunité n'aurait pas dû échapper à son auteur. On reconnaît que l'employeur est responsable quand c'est une personne en autorité qui pose le geste ou lorsque l'employeur ne fait rien pour l'empêcher lorsqu'il en a connaissance (Constant & Namcoo, 1986).

Il est certain que les organisations syndicales vont devoir intervenir, de la même façon qu'elles l'ont fait pour le harcèlement sexuel, pour que les travailleuses et travailleurs des groupes ethniques ou raciaux minoritaires puissent oeuvrer dans un milieu de travail exempt de harcèlement. La formation d'un comité des relations raciales qui aurait comme fonction de traiter confidentiellement les plaintes reçues et de suggérer des mesures correctrices est une formule qui est généralement suggérée ainsi que l'adoption d'une politique précise concernant le harcèlement racial.

Outre les pratiques discriminatoires volontaires, il existe d'autres formes de discrimination qui sont le résultat d'un système conduisant, même involontairement, à une situation discriminatoire. On parle alors de discrimination systémique. La sous-représentation des membres des groupes ethniques minoritaires dans la fonction publique, (ils y occupent environ 4 % des postes), le taux de chômage anormalement élevé chez certaines minorités visibles font partie de ces situations qui expriment une discrimination systémique.

Pour corriger une telle discrimination, la Charte des droits et libertés de la personne prévoit la création de programmes d'accès à l'égalité qui ont « *pour objet de corriger la situation des personnes faisant partie de groupes victimes de discrimination dans l'emploi...* » (article 86.1). La section II du règlement sur les programmes d'accès à l'égalité précise qu'un tel programme doit inclure :

— une analyse d'effectifs indiquant la situation des employés du groupe cible par rapport à celle de l'ensemble des autres employés de l'entreprise;

— une analyse de disponibilité, précisant la proportion des membres du groupe cible parmi l'ensemble des personnes qui ont la compétence pour occuper tel type de poste ou qui sont aptes à l'acquérir dans un délai raisonnable;

— une analyse du système d'emploi, soit des règles et politiques d'embauche, de promotion, etc. qui pourraient avoir des effets discriminatoires;

— des mesures de redressement visant à corriger les effets de la situation discriminatoire constatée.

Toutefois, ce n'est qu'à la suite d'une plainte reconnue comme fondée que la Commission des droits de la personne peut intervenir pour exiger l'élaboration d'un programme d'accès à l'égalité qui relève alors de la seule initiative de l'employeur. La CEQ et plusieurs autres organisations avaient réclamé que ces programmes soient obligatoires et qu'ils fassent l'objet d'une négociation prévoyant notamment des mécanismes de surveillance de leur application (CEQ, 1985).

La mise sur pied de programmes d'accès à l'égalité à l'intention des membres des minorités ethniques est loin de faire l'unanimité. Certains s'y opposent, notamment à cause de l'imprécision entourant la définition des populations cibles et des effets pervers qu'induirait ce type d'orientation: l'ethnicité reposerait sur des bases trop subjectives pour qu'elle serve de point de départ à de telles politiques. Mieux vaudrait, selon eux, enrayer la discrimination raciale qu'de favoriser des groupes ethniques particuliers (Rocher & Rocher, 1989). D'autres ajoutent que si les Autochtones peuvent exiger réparation pour les injustices subies, il ne saurait être question de corriger une discrimination historique lorsqu'il s'agit de nouveaux venus. Pèsera sur ces personnes le soupçon d'avoir obtenu leur position grâce à la couleur de leur peau plutôt que par leur seule compétence (Moodley, 1988).

S'il est vrai que les difficultés d'ordre méthodologique sont nombreuses, il est également vrai que la discrimination systémique existe. Celle-ci ne se corrigera pas d'elle-même. La compétence n'est pas neutre; il existe encore trop souvent un préjugé favorable envers les hommes et les Blancs. Les programmes d'accès à l'égalité à l'intention des membres de certains groupes ethniques ne sont pas un idéal; ils visent seulement à corriger une discrimination historique en reconnaissant qu'à compétence équivalente les personnes appartenant au groupe discriminé ont priorité.

Il faudra encore s'assurer que ces programmes contiennent des mesures préférentielles spécifiques à l'intention des femmes des groupes ethniques concernés. D'une part, ces dernières sont victimes d'une double discrimina-

tion, nous l'avons vu, de l'autre, il ne faudrait pas annuler les mesures d'accès à l'égalité à l'endroit des femmes par un autre programme à l'intention d'autres groupes.

Dans l'accès aux services publics

L'accès à l'égalité ne concerne pas que l'accès à l'emploi, mais aussi l'accès égalitaire aux divers services publics. Certes, ces services sont généralement gratuits, mais des barrières commencent à s'ériger lorsque les services offerts ne tiennent pas compte des besoins diversifiés, de la capacité de les exprimer, des attitudes des bénéficiaires et du personnel.

Dans ce contexte, à la demande du ministère de la Justice du Québec, la Commission des droits a mené une étude sur l'accès aux services dans la grande région de Montréal (Kien, 1987). Cette étude constate que, dans l'ensemble, les efforts consentis sont loin d'être suffisants.

Des efforts sérieux avaient été faits au Centre régional des services sociaux pour adapter les services à une clientèle pluriethnique et pour lui assurer une plus juste représentation au conseil d'administration de l'organisme. Les Centres locaux de services communautaires avaient également mis sur pied certains services spécifiques, notamment des cours prénatals en langue d'origine. On notait néanmoins une insuffisance de ressources permettant l'organisation de services particuliers ainsi que des problèmes de compétences culturelles et linguistiques, surtout dans le cas des services non médicaux.

Les Centres de services sociaux qui dispensent des services à des personnes rencontrant des problèmes d'adaptation ou ayant des besoins de protection recevaient une note beaucoup moins bonne. Il en allait de même des centres d'accueil et des centres hospitaliers. Si certains avaient des banques d'interprètes et diffusaient une information en plusieurs langues, peu d'entre eux avaient procédé à une étude de besoins ou s'étaient dotés d'une politique explicite concernant l'accessibilité.

Dans le cas des services gouvernementaux, à l'exception du ministère de la Santé et des Services sociaux et de celui de l'Éducation, la préoccupation relative à l'accessibilité était à peu près absente. Cela a sûrement des conséquences sur la connaissance que les personnes immigrées ont de leurs droits et sur leur accès aux services et aux bénéfices qui en découlent.

L'étude suggérait un ensemble de mesures pour assurer un véritable accès égalitaire aux services publics, notamment: une évaluation des besoins, l'adoption d'une politique spécifique, la présence de membres des groupes minoritaires au sein du personnel et du conseil d'administration, une sensibilisation du personnel et l'ajout de ressources.

Les conclusions d'une étude conduite dans le cadre des travaux de la Commission sur les services de santé et les services sociaux, la Commission

Rochon, allaient dans le même sens (Bibeau, 1987). Après avoir constaté que les communautés ethniques manifestaient un sentiment très net d'inégalités face aux services de soins, cette étude recommandait notamment:

— que les moyens appropriés soient mis à la disposition des institutions afin qu'elles puissent adopter une politique d'accessibilité linguistique et culturelle qui ne soit pas soumise aux aléas financiers;

— qu'une formation interculturelle soit donnée aux professionnels ainsi qu'à l'ensemble du personnel;

— qu'un service permanent soit créé dans toute institution desservant une clientèle comprenant plus de 20 % de groupes minoritaires.

Les mesures à prendre ne concernent donc pas que l'accessibilité, mais elles visent, plus largement, l'adéquation des services. Ces derniers doivent s'ouvrir à l'Autre, tenir compte de l'existence de traditions médicales et sociales diverses; les approches, les outils d'interprétation, la formation, etc. sont à revoir dans cette perspective. Malheureusement, tout indique que la situation n'a guère évolué depuis la publication de ces études (Tasso, 1989).

En ce qui concerne l'accessibilité linguistique, rappelons que le plan d'action à l'intention des communautés culturelles (MCCI, 1981) reconnaît que les établissements de santé devraient fournir, autant que possible, leurs services en langue d'origine de la clientèle. La loi 142, adoptée en 1986, reconnaît ce droit à la seule minorité anglophone, ce que le rapport Bibeau (1987) n'a pas manqué de critiquer.

En matière de logement

La Commission des droits de la personne a conduit, en 1987-1988, diverses recherches visant à dépeindre le paysage ethnique en matière d'habitation sur l'île de Montréal, à évaluer la discrimination raciale dans le logement ainsi que la pertinence des politiques en vigueur dans ce secteur. L'ensemble de ces études ont mis en évidence un handicap sérieux pour certains groupes quant à l'accès au logement.

L'étude sur les caractéristiques de l'habitation et de l'ethnicité sur l'île de Montréal (Vaccaro, 1988) a permis de constater que les îlots de concentration ethnique étaient répartis géographiquement sur le territoire et qu'on pouvait conclure à une relative dispersion de la population ethnique. Cette étude n'a pas observé, par ailleurs, de relation étroite entre la concentration ethnique et le niveau socio-économique du secteur d'habitation, ce qui est conforme à la réalité sociale diversifiée que nous avons présentée antérieurement. On a par contre noté que les personnes des minorités visibles avaient davantage ten-

dance à habiter dans les quartiers à forte concentration ethnique et que le prix des loyers y était de 10 % à 15 % supérieur à celui exigé dans les quartiers à faible densité ethnique. Cette dernière observation n'autorise pas à conclure à une discrimination, ce que l'étude suivante permet toutefois de faire.

Cette étude proposait une expérience de mesure de la discrimination raciale dans le logement à Montréal (Garon, 1988). Afin d'évaluer l'ampleur et la nature des barrières dans l'accès au logement locatif pour la minorité noire, des démarches de location ont été effectuées pour 203 logements échantillonnés dans le centre de l'île de Montréal. Divers types de logements ont été choisis dans deux catégories de prix, (faible et moyen), dans des secteurs de concentration ethnique variée. Dans chaque cas, la démarche d'un aspirant noir (de langue française ou anglaise) de statut socio-économique correspondant au logement visité était suivie immédiatement de celle d'un aspirant blanc. L'étude n'a évalué que la première étape de la recherche d'un logement, le contact téléphonique et la visite, l'étape de la signature du bail posant des problèmes éthiques évidents.

Les résultats parlent d'eux-mêmes:

- 13 % des aspirants Haïtiens, reconnaissables à leur accent, se sont vu fermer la porte à l'étape du contact téléphonique alors que les aspirants sans accent étranger pouvaient visiter le logement;
- 12 % des aspirants noirs ont essuyé un refus à la porte sous divers prétextes (déjà loué, le responsable n'est pas là, etc.) alors que les aspirants blancs pouvaient visiter le même logement;
- dans les cas où il y a eu visite, on a observé un traitement différent dans 30 % des cas notamment par une quête d'informations faisant ressortir une méfiance envers les Noirs. Dans huit cas, le prix demandé aux aspirants noirs était supérieur d'un montant variant de 10 $ à 150 $.

Malgré cette discrimination flagrante, qui touche un demandeur d'origine haïtienne sur trois, l'attitude du locateur est généralement perçue par le demandeur comme en étant une de neutralité. Ce qui veut dire que les différences de traitement dont ces personnes sont l'objet ne leur sont pas perceptibles; elles ne peuvent être identifiées que par comparaison. Par contre, on n'a pas observé de différences d'attitudes liées au sexe, à la langue ou à l'origine ethnique de la part de la personne faisant visiter le logement.

Comme le souligne l'auteure, « *la conclusion de cette analyse de la localisation de la discrimination est simple: les formes de discrimination observées ne sont pas fonction de facteurs liés à l'environnement physique. Elles se retrouvent selon la même variété et la même ampleur indépendamment du statut socio-économique du quartier et des caractéristiques des logements sollicités* » (Garon, 1988, p. 32).

Finalement, l'étude des politiques et programmes dans le domaine du logement, en plus de souligner le désengagement de l'État des programmes pour personnes à faible revenu, a mis en évidence un ensemble d'obstacles dans l'accès égalitaire à ces programmes (Lescop, 1988). Ces obstacles découlent de la nature des lois et règlements en vigueur, de la complexité des démarches administratives et du faible niveau d'organisation de certains groupes ethniques. L'absence de juridiction lorsqu'il y a refus de consentir un bail en raison du nombre d'enfants, la difficulté d'accéder au logement sans but lucratif, les critères et les tracasseries imposés pour l'accès à un logement à loyer modique sont parmi les obstacles sur la voie du droit au logement pour les minorités ethniques du Québec.

Bref, ces recherches de la Commission des droits ont permis de démontrer à quel point la minorité noire montréalaise était brimée dans son droit au logement.

Les relations avec l'appareil judiciaire et policier

Plusieurs événements récents sont venus rappeler que la discrimination s'exerçait jusqu'au plus profond de nos institutions, l'appareil judiciaire n'étant pas épargné. L'enquête sur le traitement fait aux Autochtones par le système judiciaire manitobain en est une illustration. Cette enquête, entreprise à la suite de la mort d'un leader autochtone abattu par un policier, a déjà révélé plusieurs lacunes dans le système judiciaire. C'est souvent à la suite d'événements tragiques de cette nature que la discrimination judiciaire ou policière est l'objet d'une attention particulière.

À Montréal, la mort tragique du jeune Anthony Griffin, abattu par l'agent Gosset, a amené la Commission des droits à faire enquête « *sur les allégations de traitement discriminatoire et de comportements racistes à l'endroit des minorités ethniques et visibles par les corps policiers ainsi que sur les causes des tensions dans les relations entre ces minorités et les corps policiers* » (CDPQ, 1988, p. 19). La mort du jeune Griffin a servi de catalyseur à des problèmes dont on se plaignait depuis plusieurs années.

Le rapport du comité d'enquête confirme les allégations de discrimination et de comportements racistes. Le comité a observé:

— un traitement non respectueux des individus membres des groupes minoritaires par la tenue de propos racistes, de blagues, etc., de la part des policiers;

— un traitement beaucoup moins favorable des plaintes portées contre les policiers par les citoyens noirs;

— une plus grande suspicion envers les non-Blancs se manifestant par un taux d'arrestation plus élevé, un taux de détention supérieur pour des motifs équivalents et davantage de mises en accusation dans des situations équivoques;

— des allégations d'usage de force injustifiée deux fois plus nombreuses provenant de citoyens non-Blancs et une considération moindre de leurs plaintes à ce sujet.

Le climat de méfiance mutuelle entre policiers et membres des groupes minoritaires découlant d'une préparation inadéquate des premiers et de l'exclusion des seconds du service policier est présenté comme la principale cause de ces tensions. Rappelons que seulement 6,2 % du corps policier de la CUM est composé d'effectifs des groupes minoritaires, dont 0,4 % provenant des minorités visibles, alors que ces deux groupes comptent respectivement pour près de 20 % et 10 % de la population. Par ailleurs, la Section des relations avec la communauté ne compte aucun représentant des minorités visibles.

Le comité conclut à l'urgence d'agir. Il parle non pas d'un fossé, mais d'un véritable gouffre de méfiance qui s'est creusé petit à petit et qui a été révélé par la mort d'Anthony Griffin. Les recommandations invitent en conséquence à une action rapide; l'impatience gronde précise-t-on.

On pourrait ajouter d'autres éléments à ce dossier. La surreprésentation des Autochtones dans certaines prisons canadiennes, le traitement des Micmacs de Restigouche lors de ce qu'on avait qualifié de « guerre du saumon » au début des années quatre-vingt, la situation vécue à la réserve de Kahnawake ont été dénoncés comme démontrant d'autres comportements discriminatoires de la part des corps policiers.

Une image déformée

Les critiques sont également nombreuses envers les médias. On leur reproche de véhiculer constamment une image stéréotypée des minorités ethniques, d'alimenter les préjugés à l'égard des groupes minoritaires, notamment en insistant sur des événements négatifs impliquant des membres de ces groupes. La violence serait souvent d'origine ethnique, si on se fie aux médias qui précisent régulièrement l'origine ethnique des personnes soupçonnées de tel ou tel crime. Le Conseil de presse du Québec considère pourtant que la mention de l'origine ethnique, de la couleur ou de la religion n'est justifiable que lorsque la cohérence du récit l'exige. À trop insister sur l'ethnicité, on en arrive à imputer à certains groupes la responsabilité de problèmes sociaux qui ont leur source ailleurs.

Une publicité de la station radiophonique montréalaise CJMS parue dans **La Presse** et le **Journal de Montréal** au printemps 1989, en donne un bon exemple. Pour faire la promotion d'une émission spéciale sur la violence dans le métro, l'annonce était illustrée d'une photo représentant des personnes des minorités visibles avec la vignette suivante: *Êtes-vous vraiment en danger dans le métro?* » De là à penser que le danger provient des minorités visibles, il n'y a qu'un pas. Ajoutons que cette photo avait été prise dans le métro de New York, sans qu'aucune mention n'en soit faite.

Les propos racistes tenus sur les ondes sont également trop nombreux. On se rappellera l'incident diplomatique créé par les propos de l'animateur radiophonique André Arthur lors du premier sommet de la francophonie tenu à Québec. Arthur avait traité, à cette occasion, certains délégués africains de cannibales. Le Conseil de presse l'a blâmé, le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications (CRTC) lui a pardonné et ses auditeurs n'ont pas bronché.

Par ailleurs, les membres des minorités ethniques sont à peu près absents du personnel des médias. La presse écrite compte à peine 5 % de membres des minorités ethniques et moins de 1 % de membres des minorités visibles. La situation n'est guère plus satisfaisante à la radio et à la télévision (Hansenne, 1987).

Une analyse des émissions de la télévision francophone réalisée pour le compte du CRTC en 1984 et 1985 démontre à quel point l'image peut être déformée. On ne comptait aucun membre des minorités visibles parmi les présentateurs de nouvelles et parmi les reporters et à peine 1 % parmi les personnes interviewées. 6 % des personnages des émissions dramatiques étaient joués par les membres des minorités visibles alors que les émissions de variétés en accueillaient à peine 3 % et que la publicité ne leur laissait guère d'espace (Aubin, 1987).

La télévision de langue anglaise faisait bien meilleure figure, la représentation des « gens de couleur » y étant de deux à cinq fois supérieure, selon la catégorie d'émissions. On peut se demander si ce n'est pas là un des facteurs expliquant la plus grande popularité de la télévision anglophone auprès des jeunes allophones.

A cela s'ajoute la façon dont certains médias traitent des questions internationales. La généralisation qui fait porter à l'ensemble d'un groupe les exactions de quelques-uns de ses membres entretient la discrimination: on est souvent porté à croire que les Arabes seraient tous des terroristes, si on se fie à certains propos (Antonius, 1987).

Les récits ou anecdotes ridiculisant d'autres peuples font également partie du quotidien des nouvelles internationales. Les Chinois mangeraient des rats, des personnes du Swaziland se serviraient de crânes en guise d'oreillers, un Kényen de 86 ans aurait convolé en justes noces avec une jeune fille de 14 ans et, selon la tradition locale, le mariage aurait été consommé sous les yeux de deux témoins (Touré, sans date).

Quand on connaît le rôle des médias dans la formation des attitudes et des comportements, et l'importance que les jeunes accordent à l'écoute de la télévision, on comprend vite que cette image déformée présentée par les médias vient cultiver les préjugés dominants. L'éducation ne passe pas que par l'école. Les médias ont un rôle majeur à jouer dans la lutte contre la discrimination ethnique et raciale. La Fédération professionnelle des journalistes du Québec consacrait d'ailleurs son Congrès de décembre 1987 à cette question.

Un monde à changer

Le portrait du Québec pluriethnique, que nous venons de tracer, mérite quelques remarques. D'abord, les origines de la population québécoise laissent peu de doute sur le caractère pluriethnique du Québec. Ce caractère s'accentue lorsque l'on considère la population montréalaise, puisqu'une personne sur quatre y est d'origine autre que française ou britannique.

Néanmoins, au Québec la proportion de la population d'origine immigrante est de deux à trois fois moins élevée que dans les provinces situées plus à l'Ouest; les immigrantes et les immigrants sont, toujours en proportion, deux fois moins nombreux à Montréal que dans la métropole ontarienne et qu'à Vancouver.

Comme on a pu le constater, la réalité immigrante n'est pas uniforme. Elle est traversée par un ensemble de faits sociaux qui la façonnent. Elle est à l'image de notre société. Bien nantis et gagne-petit, dominants et dominés peuvent bien avoir parfois une ethnicité commune, pourtant un abîme peut les séparer.

Les femmes immigrantes connaissent un sort comparable à celui de leurs consœurs nées ici. Leur revenu moyen représente moins de 60 % de celui des hommes et elles chôment davantage. Elles vivent aussi, dans leur vie privée, des rapports de domination qui ne sont pas sans ressemblance.

D'autres portent le poids imposé à la jeunesse en période de crise. Les jeunes chôment presque deux fois plus que leurs aînés. Les nouveaux arrivants partagent avec eux les difficultés de s'intégrer à un marché du travail qui ne leur réserve que des emplois précaires, généralement peu rémunérés. Dans ce dernier cas, les difficultés linguistiques et la discrimination s'ajoutent à une situation pourtant déjà peu enviable.

La différence physique qui rend « visibles » certains groupes ethniques nourrit la discrimination et le racisme. Franz Fanon exprime la marque indélébile que laisse cette différence:

> *« ... avec moi tout prend un visage nouveau. Aucune chance ne m'est permise. Je suis surdéterminé de l'extérieur. Je ne suis pas l'esclave de « l'idée » que les autres ont de moi, mais de mon apparaître (...) Je demeure silencieux, j'aspire à l'anonymat, à l'oubli. Tenez, j'accepte tout, mais que l'on ne m'aperçoive plus »* (dans Noel, 1989, p. 127).

On a pu constater que persistaient, dans la société québécoise, des comportements racistes et des pratiques institutionnelles discriminatoires. La vie quotidienne de nombreuses personnes en est bouleversée, au travail, dans le droit au logement, dans les relations avec les corps policiers, dans l'image qu'elles reçoivent d'elles-mêmes.

Les faits décrits précédemment nous amènent à reconnaître que l'ignorance n'est pas seule en cause dans les tensions interethniques. Celles-ci ont des racines profondes dans notre société; il serait alors vain de penser en venir à bout

par la seule éducation. Cette dernière peut jouer un rôle majeur dans la lutte antiraciste, nous le verrons au quatrième chapitre; mais elle ne peut et ne doit surtout pas faire comme si les jeunes vivaient sur la lune.

Les défis posés par une immigration de plus en plus diversifiée ne sont pas que d'ordre culturel. Bien sûr, il y a une langue commune à protéger et à renforcer, il y a une compréhension interculturelle et une tolérance à développer. Mais le Québec devra aussi faire en sorte que les nouveaux arrivants, tout comme les natifs d'ici, connaissent des conditions de vie décentes.

La discrimination se nourrit non seulement des différences mais aussi des inégalités économiques. La révolte est parfois le seul moyen laissé aux jeunes des minorités visibles pour exprimer leur rejet d'une société qui les méprise, qui les exclut, qui ne leur offre même pas de quoi subsister. Les explosions de violence raciale qui ont bouleversé l'Angleterre ou les États-Unis avaient leur source dans une pauvreté qui bouillonnait de révolte étouffée.

Le Québec pluriethnique d'aujourd'hui, et davantage encore celui de demain, exige des changements profonds non seulement aux valeurs culturelles traditionnelles mais aux valeurs qui placent le profit au-dessus de la dignité humaine et qui ont comme corollaires exploitation, soumission et pauvreté. La richesse des uns se construit sur la misère des autres. Au cours des dix dernières années, l'une et l'autre se sont accrues, éloignant les pôles d'une même humanité. Il y a là tout un monde à changer.

CHAPITRE III

Une société vraiment distincte

La personne immigrante n'est pas qu'une force de travail. Elle amène avec elle tout ce qu'elle a d'humain: sa langue, sa religion, ses coutumes, ses habitudes de vie. Elle connaît le choc de la transplantation. Sa culture, vivante comme toute culture, évolue. De culture d'origine, elle devient culture immigrée.

Il y a ce nouveau pays à apprivoiser, avec ses coutumes différentes qui paraîtront parfois étranges. Puis, une nouvelle langue à maîtriser. Mais de quelle langue, de quel pays s'agit-il?

C'est à la collectivité québécoise de répondre. La personne immigrante est engagée dans des bouleversements profonds. Elle recherche une certaine continuité avec son passé, ses origines, mais elle n'a d'autre choix que d'accepter que le présent lui impose un ensemble de nouveautés. En retour, toutes ces richesses qu'elle apporte ouvriront de nouveaux horizons à cette société d'adoption.

La société québécoise ne s'est ouverte que récemment aux problèmes posés par l'immigration. Autrefois perçue comme une menace, cette dernière est désormais devenue un enjeu de la lutte pour la survivance. Des craintes demeurent. Saurons-nous affirmer ce que nous sommes comme peuple avec suffisamment de force pour que d'autres acceptent de se joindre à nous?

Cette nouvelle réalité, conjuguée à un taux de natalité qui est désormais parmi les plus faibles au monde et au caractère francophone distinct et fragile du Québec en Amérique, a contribué à placer la question de l'immigration, surtout celle de l'intégration de la population immigrante, au coeur des débats sociaux. Ceux-ci, on n'en sera pas surpris, ont un air de famille avec les débats qui ont cours dans d'autres sociétés. Mais ils ont aussi leurs particularités; la crainte historique de disparaître, l'existence d'une collectivité anglophone dominante au Canada et en Amérique du Nord, l'incertitude quant à l'avenir et même quant à la nature de ce demi-État sont autant d'éléments qui attisent les passions.

Si on s'entend presque unanimement, au Québec à tout le moins, pour reconnaître le caractère distinct de la société québécoise, défini autour de la langue française et de la culture francophone, les orientations qui découlent de cette « distinction » sont par contre loin de faire l'unanimité. Il s'en trouve ainsi pour affirmer qu'il ne devrait y avoir d'immigration que de langue française. D'autres, moins frileux, refusant de se soumettre à l'impuissance de ce demi-État, exigent de ce dernier qu'il prenne les mesures favorisant l'intégration linguistique de nouveaux venus de toute origine.

Voilà pour les particularités. À celles-ci, s'ajoute, comme partout ailleurs, la question de la gestion sociale du pluralisme ethnique et culturel. La reconnaissance de la diversité des modes de vie et des cultures dont l'épanouissement exige liberté et tolérance est confrontée aux règles et normes sociales

qui sont nécessaires à la cohésion de toute nation. La définition des limites de ces deux appartenances – à la nation et à la communauté particulière – soulève des questions éthiques et politiques qui ne font pas l'unanimité. Certains proposent, solution très dix neuvième, de n'accepter comme immigrantes que des personnes qui nous ressemblent. Nombreux sont toutefois ceux qui tentent, sans consensus, de définir les éléments d'une culture commune alors que d'autres se font les chantres d'un relativisme plus ou moins absolu.

L'accueil et l'intégration d'une population immigrante dont le Québec a nécessairement besoin pour assurer sa croissance et son développement exigent une attention toute particulière, si l'on veut éviter un accroissement des tensions raciales et ethniques que l'on voit poindre. Cette question touche l'ensemble des institutions sociales.

Dans les pages qui suivent, nous ferons d'abord le point sur les diverses stratégies d'intégration possibles, ce qui nous conduira à préciser les éléments essentiels d'un cadre commun de vie. Un cadre de vie qui, d'une part, affirme ce qui fait la nation québécoise et, de l'autre, respecte les diverses cultures particulières qu'on y trouve, reconnaissant leur contribution à une évolution commune.

Nous définirons ce cadre de vie autour de trois grands axes: un État-nation, une langue commune et une société démocratique, pluraliste et tolérante. Dans chaque cas, nous serons amené à faire état de la distance séparant la réalité actuelle des objectifs visés et à proposer un ensemble de mesures pour que le Québec soit effectivement de langue française, démocratique et tolérant. En dernière partie, nous aborderons diverses questions soulevées par la détermination du niveau d'immigration pour les années à venir.

Ni laisser-aller, ni autoritarisme

Toutes les valeurs de tous les sous-ensembles culturels [3] sont-elles relatives ou y a-t-il des normes universelles qui permettent à l'humanité de porter un jugement sur des valeurs particulières? Cette question est au coeur de ce qui nous préoccupe ici. Todorov (1989) la pose dès l'entrée en matière de son étude sur la conception de la diversité humaine dans la pensée française. S'il conclut à une nécessaire universalité permettant la confrontation des différences, il n'est pas sans rappeler les nombreux dangers d'une telle démarche ainsi que ses avatars historiques.

3. La culture a ici une signification englobante. Il s'agit des valeurs, des modes de vie, des façons d'être et de penser d'une collectivité.

Un premier danger: l'ethnocentrisme

L'ethnocentrisme, qui consiste à ériger ses propres valeurs en valeurs universelles pour juger des autres, vient au premier rang des pièges à éviter. De nombreuses nations se sont ainsi donné la mission de faire entrer les « indigènes » dans la « civilisation », imposant le colonialisme en « *fardeau de l'homme blanc* ». L'idéologie assimilationniste qui a dominé les politiques d'immigration américaine et canadienne jusqu'à tout récemment, allait dans le même sens. Elle présupposait l'existence d'un rapport de supériorité entre la culture dominante et celles des populations immigrées (Ramirez, 1987). Les identités culturelles minoritaires étaient alors tout simplement condamnées, et condamnées à disparaître.

L'image d'une fusion des cultures minoritaires dans la culture dominante et de leur disparition consécutive, meuble depuis longtemps l'imaginaire américain. Cela explique sans doute l'énorme succès d'une pièce de théâtre, pourtant qualifiée de minable par la critique, qui allait laisser son titre à la postérité. Le héros de cette pièce de théâtre, « **Melting Pot** », présentée pour la première fois à New York en 1908, exprimait le rêve américain; l'Amérique, disait-il, est le calice de Dieu, le grand creuset dans lequel toutes les races de l'Europe sont fondues et reformées. L'auteur, Israel Zangwill, incarnera, plus tard dans sa vie, l'antithèse de son projet théâtral; il devint Sioniste et s'opposa à tout mélange racial ou religieux (Glazer & Moynihan, 1963).

La forte adhésion à cette idéologie du creuset n'avait pas empêché l'exclusion des Chinois dès 1882, pas plus qu'elle n'entrava l'adoption de l'Immigration Act de 1924 qui fixait des quotas fondés sur la capacité d'adaptation culturelle et la prétendue intelligence des divers groupes ethniques. Le creuset n'était pas fait pour tout le monde; il fallait après tout préserver la « race américaine ».

« L'anglo-conformity » a aussi caractérisé la politique canadienne, au moins jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre. Les nouveaux venus étaient tenus de se conformer en totalité aux institutions dominantes de type britannique, sinon ils se voyaient exclus de la société canadienne (Anderson & Frideres, 1980). Cette volonté de voir disparaître les éléments caractéristiques des cultures minoritaires apparaît aujourd'hui, non seulement comme irréaliste - les groupes ne se fusionnant pas si allègrement à la masse - mais aussi comme nuisible à la société d'accueil; celle- ci se voit privée d'un apport inestimable alors que les groupes minoritaires sont menacés par cette perte d'identité.

La politique multiculturelle canadienne, adoptée à la fin des années soixante, est venue rompre officiellement avec les politiques assimilationnistes. Les discours assimilationnistes demeurent néanmoins influents.

Caldwell (1988), par exemple, laisse fort peu de place à l'expression des différences culturelles lorsqu'il précise les « règles du jeu » communes à la société québécoise. Les nouveaux venus se devraient de faire leurs toutes les pratiques politiques, juridiques et économiques dominantes ainsi que la tradition culturelle de la « civilisation occidentale ». « *Les exigences de la transmission, diffusion et respect de cette culture se devraient d'avoir priorité sur les exigences de toute autre culture* » (p. 709); et d'ajouter « *ceux qui ne sont pas d'accord sont libres de partir* » (p. 710).

La culture commune, telle que conçue par Caldwell, n'est pas loin de « l'anglo-conformity » des décennies passées, transformée en « franco-conformité ».

Un autre piège: le relativisme

La hiérarchisation des cultures, dont chacune représente en soi un modèle du monde, est aussi absurde que la hiérarchisation des langues. Cela n'empêche toutefois nullement de juger de certaines pratiques culturelles. Ce serait alors tomber dans un autre piège, tout aussi regrettable, celui du relativisme, entendu dans son sens éthique, non pas anthropologique.[4] « *Le relativiste, même modéré, ne peut dénoncer aucune injustice, aucune violence, pour peu que celles-ci fassent partie d'une quelconque tradition autre que la sienne: l'excision pas plus que les sacrifices humains ne méritent réprobation; or, on pourrait dire que les camps de concentration eux-mêmes appartiennent, à un moment donné de l'histoire russe ou allemande, à la tradition nationale* » (Todorov, 1989, p. 427).

Le Centre interculturel Monchanin se fait, au Québec, le défenseur d'un tel relativisme. Selon sa thèse, il n'y aurait ni culture éducative, ni culture juridique, ni culture politique communes mais un ensemble de cultures toutes dominantes. L'identité nationale serait à condamner et chaque groupe culturel devrait pouvoir gérer ses propres services, selon ses valeurs, ses pratiques sociales, etc. (Monchanin, 1988).

Chaque culture devrait donc être respectée dans son « *intégralité existentielle* ». Le principe de majorité serait un mythe qui ne saurait servir de base à l'organisation sociale; l'obligation scolaire n'aurait plus sa place, pas davantage que la reconnaissance d'un système judiciaire fondé sur des droits; la connaissance scientifique serait une vision proprement occidentale que l'on chercherait à imposer à tous comme une vérité (Vachon, 1981).

4. Le relativisme culturel, au sens anthropologique, est un relativisme théorique selon lequel, pour comprendre une pratique culturelle donnée, il faut se placer du point de vue de la société où elle se trouve. Cela n'implique pas, en soi, l'acceptation de telle pratique culturelle particulière.

Certes, les pratiques culturelles dominantes méritent d'être remises en question. La Démocratie n'est pas nécessairement notre démocratie. La science fait partie de la culture au sein de laquelle elle se développe et cette dernière influence en retour les théories scientifiques (Prigogine & Stengers, 1986). Les prétentions scientistes méritent d'être combattues tout comme le caractère ethnocentrique de l'enseignement des sciences. Mais cela ne justifie ni le retour à l'alchimie, ni la négation des réalités physiques, ni un anti-étatisme primaire.

Le Centre Monchanin peut bien proposer des activités pertinentes pour favoriser la compréhension interculturelle, son approche théorique, qualifiée d'interculturelle, soulève plus d'un problème. L'avis du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'éducation interculturelle porte la marque de cette approche. « *Au sujet des rôles de l'homme et de la femme dans la société, peut-on y lire, il ne faut pas crier trop vite à l'esclavage de la femme et chercher à la « libérer »; il arrive que chez tel ou tel groupe ethnoculturel, elle considère que son rôle le plus important c'est de nourrir elle-même sa famille et d'être une présence au foyer* » (1983, p. 34).

S'il est vrai que la libération ne s'impose pas, qu'il importe de saisir les pratiques sociales en les situant dans leur contexte culturel, le danger est par ailleurs grand de tenir les rapports de domination qui traversent notre société et les divers groupes ethniques qui la composent pour de simples pratiques culturelles particulières qui en vaudraient d'autres. Une telle conception oublie que ces pratiques sont façonnées par des groupes dominants et qu'elles peuvent également être tranformées. Nombre de droits, notamment ceux des femmes, se sont construits, dans notre propre société, à l'encontre de pratiques culturelles dominantes.

Dans ces textes qui s'inspirent du culturalisme, la culture est parfois désincarnée; ce n'est plus l'être humain qui est porteur de culture, mais la culture qui transporte l'humain. La culture immigre, elle accueille, elle dialogue. Cette inversion de sens n'est pas sans conséquence; l'être humain devient le pion de sa culture qui devrait être respectée dans son intégrité « physique ».

Faudrait il acquiescer aux revendications d'un groupe d'immigrants blancs, d'origine sud-africaine, à l'effet que certaines institutions soient interdites aux personnes « de couleur », sous prétexte qu'il s'agirait là d'une valeur d'un groupe ethno-culturel particulier? Faudrait-il encore légitimer les pratiques de minorités politiques qui incitent délibérément à la haine raciale, tel le Ku Klux Klan?

Que dire alors de l'intégrisme religieux? La condamnation à mort de l'auteur de **Les versets sataniques,** Salmon Rushdie, pour avoir « dénigré les prophètes », les attentats de groupes catholiques intégristes français contre plusieurs cinémas parisiens qui présentaient **La dernière tentation du Christ** de

Scorsese tout comme les exactions des fondamentalistes américains contre les cliniques d'avortement deviennent-ils plus respectables parce que se fondant sur des convictions religieuses particulières?

Il ne fait donc pas de doute qu'il faut chercher à définir un ensemble de normes ou de valeurs universelles qui transcendent les pratiques culturelles particulières. Nous ne référons pas ici à une prétendue culture universelle qui dépasserait toutes les autres et que certains intellectuels se bornent à trouver dans leur propre culture. Il s'agit plutôt, comme nous le verrons plus loin, de normes et valeurs auxquelles adhèrent, au moins en principe, la grande majorité des nations, d'où leur caractère universel.

Le multiculturalisme canadien

Dans les faits, le multiculturalisme s'inspire d'un certain relativisme puisqu'il considère toutes les cultures comme également importantes et ayant le même poids. Cette politique, selon Rocher & Rocher (1989), s'oppose à la définition d'une culture nationale et nie la présence d'une culture dominante qui contribue à remodeler toutes les autres. Il s'agit, selon eux, d'une approche asociale, apolitique et « ahistorique » de la culture, qui nie les clivages sociaux et économiques qui traversent chacun des groupes ethniques.

Comme le souligne Harvey (1987), pour quelque généreuse qu'elle soit, en mettant toutes les cultures sur un pied d'égalité, une telle politique est irréaliste. Il est en effet fort peu probable que les Québécoises et les Québécois francophones acceptent de se considérer à nouveau comme une minorité à l'échelle canadienne. « *Toute tentative en ce sens risquerait de renforcer... la xénophobie* » (p. 46).

D'autres critiques ont également été faites à l'exaltation des différences. Non seulement, nous rappelle Noel (1989), le dominé « *risque d'être enfermé dans une identité qui servira à l'« expliquer » tout entier, mais le dominant aura encore beau jeu de lui reprocher son peu de souci de l'universel... et de le réduire à sa différence pour mieux l'exclure* » (p. 236).

Dans le même sens, Schnapper (1989) ajoute que la logique extrême du respect des particularismes culturels, c'est l'apartheid. « *Il faut se garder,* ajoute-t-il, *du péché de réification: la culture n'est pas donnée une fois pour toutes, elle est le produit jamais achevé et toujours renouvelé de l'activité de ceux qui la font exister* » (p. 108). Pagé (1989) précise encore que ce ne sont pas les réalités culturelles différentes qui sont prises ainsi à partie, mais seulement le fait que les différences culturelles qui caractérisent un groupe ethnique sont attribuées à tous les individus qui le composent, incarcérant ainsi l'individu dans sa différence culturelle.

Comme nous l'avons déjà souligné, le multiculturalisme canadien a reçu un accueil plus que froid au Québec. La politique québécoise, selon Laper-

rière (1986), favoriserait plutôt une idéologie assimilationniste douce impliquant une identification à la culture québécoise dans la sphère publique, reléguant les cultures d'origine dans les sphères privée et communautaire. Cette idéologie valoriserait la tolérance à condition que les différences culturelles n'interfèrent pas avec la culture dominante.

Quelle culture commune?

S'il faut reconnaître les travers qui guettent toute démarche rattachée à la définition d'une culture commune, refuser cette démarche mène directement à l'insoutenable relativisme. Il est possible, nous le verrons, de définir la culture commune sans imposer, dans tous ses détails, les pratiques du groupe dominant.

Cette culture commune ne s'oppose en rien à l'existence et au développement de cultures particulières. L'idée d'une culture homogène au sein d'une même communauté ethnique, majoritaire ou minoritaire, est une pure vue de l'esprit. Chaque personne participe à de nombreux sous-ensembles culturels définis par l'âge, le sexe, la classe sociale, le lieu de résidence, les modes de vie et, bien sûr, l'ethnicité. Si cette dernière variable occupe un espace particulier, elle ne renvoie pas pour autant à l'uniformité à laquelle certaines conceptions laissent croire. Ces identités multiples ne sont pas immuables, pas plus que les caractéristiques d'un sous-ensemble culturel ne sont déterminées à jamais. La transformation des modes de vie est le propre de l'espèce humaine, et nous en faisons partie.

Une dernière remarque s'impose. La définition de ce cadre commun de vie passe inévitablement par une réflexion sur la nature de notre propre société et sur les valeurs qui la fondent. Cette réflexion ne peut faire abstraction des rapports de domination ni des inégalités qui traversent l'ensemble du tissu social. La volonté de faire disparaître les différences causées par l'inégalité et les rapports de domination, comme le souligne Constantinides (1985), n'implique pas toutefois que l'on s'appauvrisse par la disparition des différences reliées à l'identité ethnoculturelle.

On trouvera, dans ce qui suit, tant des éléments d'ordre structurel que d'ordre culturel. C'est en effet dans le cadre d'une structure sociale déterminée que s'exprime toute culture et, dans le cas du Québec, cette structure mérite que l'on s'y attarde, car elle ne va pas de soi.

Le Québec: une nation

Nous ne recenserons pas ici les multiples définitions données de l'État-nation ni les critères servant à le définir. À la suite d'une telle démarche, deux sociologues canadiens concluaient que, si on peut se demander s'il faut ou non

considérer la population canadienne comme une nation, il ne fait pas de doute que la population québécoise constitue une telle nation, selon la plupart des définitions de ce terme (Anderson & Friederes, 1980). Elle possède, ajoutent-ils, un héritage culturel commun, des ancêtres communs, une culture particulière qui s'est développée au cours de plus de trois siècles de résidence sur un territoire bien délimité.

Cette reconnaissance n'est pas nouvelle. Elle fonde le droit à l'autodétermination pour le Québec, reconnu par la presque totalité des forces sociales québécoises et par de nombreux groupes canadiens. Ce rappel est essentiel lorsqu'il s'agit de définir la société d'accueil de la population immigrante.

Appartenir à la nation québécoise n'est pas réservé aux personnes qui seraient génétiquement de la bonne descendance, à une race quelconque des Seigneurs, aux seuls « Québécois pure laine ». « *C'est avant tout*, comme l'écrit Todorov, *accomplir un acte de volonté, souscrire à un engagement de vivre ensemble en adoptant des règles communes, en envisageant donc un avenir commun* » (1989, p. 424). Nul besoin d'y être né pour vouloir y vivre et pour s'y adapter. C'est le sens de la nation comme contrat.

L'attachement à une nation n'est pas non plus synonyme d'étroitesse d'esprit. L'attachement à une langue, à une culture est le premier pas vers l'universel. « *Pas plus qu'on ne doit rougir d'aimer davantage les siens que les autres, sans que cela conduise à pratiquer l'injustice, on ne doit avoir honte de son attachement pour une langue, un paysage, une coutume: c'est en cela qu'on est humain* » (p. 425).

La reconnaissance du caractère distinct du Québec ne suppose en rien un nationalisme chauvin; il s'agit d'un fait historique, d'une réalité sociale. Cela justifie en principe l'action distincte et autonome du Québec en matière de recrutement et de sélection des nouveaux venus sur son territoire et fonde, du même souffle, la nature de la société à laquelle ces derniers devront s'intégrer.

Des pouvoirs à conquérir

En vertu de l'article 95 de la Loi constitutionnelle de 1867, l'immigration est une matière de compétence partagée, mais pour laquelle la législation fédérale est prépondérante, en cas de conflit. Le Québec peut donc adopter ses propres lois concernant l'immigration, à condition qu'elles soient complémentaires aux lois fédérales. Comme nous l'avons vu, ce pouvoir a été abandonné complètement à l'État fédéral, jusqu'au début des années soixante.

Depuis, tous les gouvernements qui se sont succédé à Québec ont revendiqué une compétence législative accrue du Québec en la matière. L'entente Cullen-Couture de 1978 en est l'aboutissement. Elle n'a pas transformé la distribution des compétences législatives, mais a accru de façon importante l'engagement du Québec en matière d'immigration.

L'entente Cullen-Couture a institutionnalisé la collaboration entre les gouvernements fédéral et québécois; cette dernière se traduit par des prises de décisions conjointes où le point de vue québécois est plus ou moins déterminant selon les sujets. Ainsi, le droit d'établissement au Québec requiert l'accord préalable de celui-ci; le Québec ne peut par contre accepter des candidatures qui auraient été rejetées par le fédéral; dans le cas des parents aidés et des réfugiés, c'est le fédéral qui a le dernier mot.

Les pouvoirs ainsi conférés sont fragiles puisqu'ils débordent le cadre constitutionnel. Ils furent l'objet de négociation dans le cadre de l'entente constitutionnelle du Lac Meech qui, si elle était adoptée, ferait obligation au gouvernement fédéral de négocier un accord sur l'immigration avec toute province requérante. Les premiers ministres provinciaux se sont entendus pour que l'accord à conclure avec le Québec incorpore les principes de l'entente de 1978. L'entente du Lac Meech garantirait également au Québec une proportion de l'immigration équivalente à la part de sa population dans la Confédération canadienne plus 5 %.

Cette éventuelle entente laisse toutefois intacte la question des compétences législatives. La situation actuelle exigerait pourtant que la prépondérance de la compétence du Québec soit clairement établie, comme c'est le cas en éducation. Une société distincte doit pouvoir disposer librement des moyens nécessaires à sa survie, ce qui, dans le cas du Québec, exigerait le droit de fixer librement le nombre d'immigrantes et d'immigrants dont il a besoin ainsi que les critères présidant à leur sélection, les mécanismes conduisant à l'octroi du statut de réfugié, etc.

Le Québec devrait également s'impliquer davantage dans le recrutement des immigrantes et des immigrants. Il est important que l'image d'une société distincte dont la langue commune est le français soit, dès le départ, présentée aux candidates et aux candidats à l'immigration. C'est à la société québécoise que ceux-ci vont devoir s'intégrer et cela doit être clairement exprimé. L'État québécois devrait, en conséquence, disposer des pouvoirs lui permettant d'assumer ses obligations tout en prenant les moyens pour garantir aux immigrantes et aux immigrants le droit de participer pleinement à la vie de leur nouvelle société.

Une langue commune: le français

Cette nation, par-delà la multiplicité des langues et des cultures qu'on y trouve, est d'abord de langue française. Cette langue commune n'appartient pas seulement à une majorité, elle appartient, en principe, au peuple tout entier, comme élément de son patrimoine collectif, comme élément majeur de son projet de société (CEQ, 1987).

L'histoire nous apprend que la protection de ce caractère distinct de la société québécoise est une des conditions nécessaires pour que celle-ci s'ouvre aux Autres. L'insécurité linguistique et nationale explique en effet bien des attitudes défensives, parfois xénophobes, de la majorité francophone à l'égard de l'immigration. Or, il faut bien reconnaître que le caractère français du Québec est loin d'être assuré.

Les décisions successives de la Cour Suprême sont venues affaiblir dangereusement les protections assurées par la loi 101. Il importe, à ce chapitre, que la législation québécoise soit reconnue comme prépondérante afin que la Charte de la langue française, telle qu'adoptée en 1977, puisse être restaurée et même renforcée, notamment en ce qui concerne la langue de travail et de l'éducation. La francisation de toutes les manifestations de la vie collective québécoise permettrait d'éviter nombre de réactions de rejet de la part de la majorité francophone, tout en envoyant un message clair aux personnes immigrantes. Celles-ci ne demandent pas mieux que de s'intégrer à leur nouvelle société; c'est à cette société qu'il appartient de définir les conditions initiales de cette intégration.

Ce qui est défini comme un devoir pour les nouveaux arrivants n'a de sens que dans la mesure où la société qui accueille remplit elle-même ses propres obligations. La possibilité de développer l'habileté à communiquer dans cette langue commune constitue un droit fondamental pour toute citoyenne et tout citoyen ainsi que pour tout nouveau venu. L'apprentissage du français est une condition nécessaire à une véritable égalité des chances, à l'établissement d'un véritable dialogue entre toutes les composantes de la société québécoise et un élément essentiel du sentiment d'appartenance à la société d'accueil. La négation de ce droit peut confiner au ghetto; nombreuses sont les personnes, surtout des femmes, qui sont aujourd'hui incapables de communiquer à l'extérieur du cercle restreint de leur entourage immédiat, faute d'une connaissance, même minimale, de la langue commune.

La **Loi sur le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration** précise d'ailleurs que le Ministère doit « *prendre les dispositions nécessaires pour que les personnes qui s'établissent au Québec acquièrent dès leur arrivée ou même avant qu'elles ne quittent leur pays d'origine la connaissance de la langue française* » (MCCI, 1988, p. 28). Les mesures prises sont toutefois loin d'être suffisantes.

Des efforts louables, mais insuffisants

Depuis la création des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), en 1968, des progrès certains ont été accomplis. Les programmes sont financés par le gouvernement fédéral qui fixe aussi les critères de sélection, mais c'est le Québec qui en assure l'administration. La formation se donne

désormais exclusivement en français; les cours d'anglais ne sont plus financés depuis 1977. La mission des COFI a évolué, passant d'un objectif d'intégration immédiate au marché du travail à celui plus large d'une adaptation sociale et culturelle. Les programmes offerts se sont diversifiés; on a ajouté des cours à temps partiel, des cours intensifs ou sur mesure, une formation particulière pour les personnes analphabètes, des ententes ont été signées avec certaines commissions scolaires.

Néanmoins, à peine 40 % des personnes immigrantes qui en ont besoin suivent des cours dans les COFI, soit à temps plein, soit à temps partiel (**Le Devoir,** 13 avril 1989, p. 1). En vertu des critères définis par le fédéral, seuls les immigrantes et les immigrants indépendants qui se destinent au marché du travail et qui ont besoin d'une connaissance du français pour y accéder sont admissibles au Programme national de formation en établissement (PNFE), ce qui leur permet de bénéficier d'un cours de trente semaines, à temps plein. Parmi ceux-ci, 60 % reçoivent une allocation de formation et peuvent avoir accès à une allocation pour frais de garde (MCCI, 1988). Depuis 1978, les personnes de la catégorie de la famille, les parents aidés et les travailleuses et travailleurs autonomes n'ont plus accès au PNFE. Cela a d'ailleurs amené le gouvernement québécois à s'engager davantage dans la formation des nouveaux arrivants, d'abord en organisant ses propres cours pour les personnes de langue anglaise exclues en vertu des critères fédéraux, puis en offrant diverses formules de cours à temps partiel.

On vient toutefois de réduire la durée de ce programme de 20 % afin, dit-on, de le rendre accessible à un éventail plus large de clientèles. Le gouvernement canadien faisait remarquer, il y a déjà quelques années, que la durée de la formation était loin d'être suffisante et que cela avait pour effet de bloquer toute possibilité d'avancement pour les personnes concernées (1984).

Le programme a donc été élargi, par le Programme québécois de francisation des immigrants (PQFI). Des cours à temps partiel sont offerts aux personnes qui ne se destinent pas au marché du travail, principalement des femmes. Il faut souligner que bien des femmes qui déclaraient ne pas avoir l'intention d'accéder au marché du travail sont contraintes de le faire par leur situation économique. Ces personnes ont accès à des allocations pour les services de garde, et, certaines d'entre elles, à une allocation minimale de dépenses.

Des cours de français à temps partiel ont aussi été mis sur pied pour les revendicateurs du statut de réfugié (ils sont près de 40 000); ces cours se donnent toutefois le soir et la liste d'attente y est très longue (Bizzarri, 1989). Par ailleurs, la possibilité offerte à ces derniers, par la nouvelle Loi de l'instruction publique, de suivre gratuitement leurs cours en français ou en anglais, dans les commissions scolaires, a suscité plusieurs protestations et conduit à revendiquer un élargissement à la population adulte des obligations de la loi 101 con-

cernant la langue d'enseignement. Le ministre Ryan s'est contenté d'affirmer qu'il préférait l'éducation à la coercition. C'est là un lieu commun, mais il est des problèmes qu'il faut savoir résoudre, ce qui semble échapper au ministre.

Il y a eu progrès, mais on est encore bien loin de permettre aux personnes qui viennent s'établir au Québec d'acquérir une connaissance suffisante du français. Il y a fort à parier, comme le soulignent Racine (1988) et Bizarri (1989), que les personnes qui se destinent au marché du travail et qui n'ont pas accès aux allocations complètes de formation - c'est toujours le cas de la majorité - vont préférer un emploi, même dans des conditions difficiles, à la possibilité de suivre 30 semaines de cours sans allocation suffisante.

Des efforts supplémentaires s'imposent de toute urgence. L'accroissement, ces dernières années, des budgets alloués à la francisation n'a pas suivi les besoins d'une population immigrante de moins en moins francophone. On peut bien sûr améliorer les programmes existants, prolonger leur durée, accroître les allocations. Les commissions scolaires pourraient aussi être mises davantage à contribution pour l'alphabétisation et pour l'organisation de cours permettant d'améliorer les connaissances acquises lors du programme initial. De tels cours pourraient encore être organisés directement dans les milieux de travail, comme le revendique la Confédération des syndicats nationaux (CSN, 1987).

Car c'est surtout au travail que se jouera l'avenir du français. C'est d'abord pour s'intégrer au travail, pour pouvoir dénicher plus facilement un emploi, que les nouveaux venus sont disposés à faire les efforts qui s'imposent pour apprendre le français. Or, constate un comité formé par le gouvernement du Québec, la francisation des milieux de travail marque le pas et il faut y voir une des causes de la faible attraction qu'exerce le français sur les travailleuses et les travailleurs immigrants. L'application aux entreprises de moins de cent employés des obligations relatives à la francisation s'impose dans les plus brefs délais, tout comme l'accroissement des pouvoirs conférés par la loi aux comités de francisation. Une proportion importante des travailleuses et des travailleurs immigrants oeuvrent dans des entreprises qui ne sont pas soumises à la loi 101. L'apprentissage du français ne sera réellement mis en valeur que dans le quotidien, au travail.

Mettre en valeur les langues et les cultures particulières

Il importe de préciser que l'existence d'une langue commune ne s'oppose nullement à la conservation et à la mise en valeur des langues et cultures minoritaires. La maîtrise de la langue commune par tous les citoyens pourrait permettre, au contraire, à chaque groupe ethnoculturel de faire partager davantage son patrimoine particulier à l'ensemble de la collectivité. Plus solidement sera établi le statut de la langue commune, plus il sera facile de promouvoir les langues particulières.

Le maintien et l'utilisation de la langue maternelle, pour des besoins de communication interne à chaque groupe ethnique, sont indispensables à l'équilibre du groupe. « *L'importance de valoriser la langue d'origine et de la considérer comme une ressource sociale tient non seulement à des considérations éthiques, mais aussi à des raisons de pragmatisme politique* » (Ramirez, 1987, p. 114). Dans le contexte international actuel, il s'agit d'un bien culturel et économique inestimable; d'une part, les grandes entreprises n'ont plus de frontière et, de l'autre, les relations internationales sont appelées à prendre de l'expansion.

Par ailleurs, le Québec français ne se développera que s'il reconnaît véritablement l'apport des groupes ethniques minoritaires. Constantinides (1987) affirme, pour sa part, que l'épanouissement des langues d'origine à l'intérieur des institutions communes pourrait même conduire au développement de liens plus étroits avec le groupe majoritaire et, par le fait même, à un renforcement de la culture française. Le respect de la culture de l'un favorise en retour l'adhésion aux institutions de l'autre.

Des moyens ont été consentis pour soutenir, dans le cadre du Programme de langues ethniques (PLE), les efforts faits par les communautés ethniques pour assurer la préservation et la transmission de leur langue d'origine. Ces programmes ont aussi leur prolongation en milieu scolaire, grâce au Programme d'enseignement des langues et cultures d'origine, dont nous reparlerons au dernier chapitre.

Par ailleurs, il n'y a pas que la langue qui serve à définir une culture. Dans son sens large, pour reprendre la définition du rapport Chancy (1985), la culture, c'est l'ensemble des créations d'une société, c'est-à-dire les moyens et les mécanismes qu'elle met en place pour organiser sa vie matérielle, les institutions qui réglementent les activités de ses membres, les coutumes, les idées, les valeurs suivant lesquelles cette société fonctionne.

Si la culture québécoise comporte des particularités liées à son histoire, au fait d'être française d'Amérique, elle partage aussi beaucoup de son contenu avec ce que Bennett (1986) appelle la macroculture qu'ont en commun plusieurs sociétés occidentales, fondée notamment sur la reconnaissance d'un ensemble de droits individuels et collectifs. C'est à ces éléments que nous allons maintenant nous attarder...

Une société démocratique, pluraliste et tolérante

L'appartenance à une nation crée, pour toutes les personnes qui y vivent, un ensemble de devoirs et d'obligations nécessaires à cette vie en commun. En définir les contours recèle de nombreux pièges; nous les avons déjà rappelés. Entre l'ethnocentrisme d'une part et le relativisme de l'autre, il faut

refuser de choisir. Il faut construire une autre voie, une voie qui reconnaisse les multiples avenues culturelles qu'emprunte l'humanité mais qui affirme en même temps que l'existence d'une société démocratique exige l'imposition de contraintes et d'obligations.

Un enfant qui naît grandit dans une société qui existait avant lui; il est formé par des institutions qu'il n'a pas contribué à définir. Il aura, en retour, progressivement, la possibilité de transformer cette société qui l'a vu naître. La personne immigrée qui arrive dans une nouvelle société n'a pas non plus contribué à en définir les valeurs dominantes, ni les institutions qui la régissent. Elle n'a d'autre choix que d'en subir initialement les contraintes. Elle acquiert le droit, après quelque temps, d'en être un citoyen à part entière; faisant désormais partie de cette société, elle pourra, elle aussi, agir sur son destin collectif.

C'est là l'essence de la démocratie. On reconnaît à toute personne, en principe en toute égalité, la possibilité d'agir sur la société et sur son devenir. On reconnaît aux divers groupes qui la constituent le droit de s'organiser pour défendre leurs intérêts et les faire valoir. Les lois doivent, toujours en principe, permettre à tous les citoyens, sans distinction, de faire valoir leurs droits en toute égalité tout en fixant des obligations communes à tous.

Ces droits et devoirs ne sont pas l'expression de « La Vérité », ils ne sont pas immuables. L'histoire de toutes les sociétés démocratiques en est la preuve. Ils sont plutôt l'expression de l'état d'une collectivité à un moment donné de son histoire; ils sont l'expression des rapports de pouvoir qui la traversent, la fracturent, selon une multitude de sous-ensembles qui s'entrecroisent et lui donnent vie.

Ces sous-ensembles ont aussi, en propre, certaines normes, certaines valeurs qui y dominent. Celles-là ne sont pas non plus immuables. D'autres tensions les bousculent, les transforment. Une relation dynamique se noue entre ces cultures particulières et la culture dominante. Ce pluralisme est lui-même signe de vitalité démocratique.

Reconnaître ce pluralisme, c'est reconnaître que, dans notre société, il y a des croyances, des options différentes qui s'expriment et qui sont parfois incompatibles (Marcil Lacoste, 1978). C'est reconnaître que les tensions, voire les conflits, qui en découlent et qui sont souvent générés par les rapports sociaux mêmes, sont non seulement inévitables, mais légitimes. C'est sur ces fondements que doivent se construire les normes et les mécanismes institutionnels d'une société démocratique.

Des règles et des droits

Nous empruntons à Pagé (1989) trois règles qui devraient présider à la gestion de ce pluralisme en démocratie:

— la place faite aux différences dans le fonctionnement des institutions devrait être aussi grande que le maintien de la cohésion sociale le rend possible;

— la tolérance devrait être telle que l'État n'intervienne que dans les domaines où son intervention est requise pour assurer la cohésion sociale, laissant le plus large espace possible aux libertés individuelles;

— l'intégrité des institutions sociales devrait être maintenue afin de favoriser l'interaction constante entre les individus de cultures diverses.

Trois expressions peuvent résumer les règles qui précèdent: respect des différences, valorisation de la tolérance et intégration dans des institutions communes. Ces règles laissent toutefois une large place à l'interprétation. Il est loin d'être certain, par exemple, que leur application doive conduire, comme le suggère Pagé (1989), à privilégier la seule compétence pour venir à bout du racisme institutionnel ou que la reconnaissance du droit d'exercer ses libertés individuelles suffise à combattre le racisme. Les mécanismes sociaux en cause ne sont pas si simples; la différence a été historiquement traduite en inégalités pour un ensemble de raisons économiques et politiques.

Peut-être vaudrait-il mieux d'ailleurs, comme le suggère Noël (1989), parler de diversité puisque, dans la notion de différence, est implicite celle d'inégalité. L'égalité n'est pas ici revendiquée « *comme* ***effet*** *de la similitude, mais bien comme* ***premier fondement*** *de la tolérance. Une égalité posée en postulat, donc, et non comme un rapport de ressemblance* » (p. 237). Un postulat qui fonde la démocratie ne se limite pas aux mécanismes institutionnels qui la rendent possible. Des garde-fous sont nécessaires, en prévision d'une éventuelle tyrannie d'une quelconque majorité. Une société qui aspire à l'égalité, à la démocratie, reconnaît à tout citoyen les mêmes droits fondamentaux. C'est là une balise supplémentaire que diverses Chartes des droits sont venues concrétiser.

Le respect des droits de la personne fait donc partie du caractère démocratique de notre société. Les diverses chartes internationales - auxquelles se sont ajoutées les chartes canadienne et québécoise - expriment un ensemble de principes, de valeurs universellement acceptées et représentent, dans l'état actuel des choses, autant de guides, de critères à partir desquels on peut juger certaines pratiques sociales.

On peut distinguer trois étapes dans la reconnaissance des droits et libertés de la personne. Avec la Révolution française, ont été reconnues les libertés individuelles: liberté d'expression, de croyance, égalité devant la loi, droit de propriété, etc. La Déclaration universelle de l'ONU leur a ajouté des droits économiques, sociaux et culturels: droit au travail, droit à la santé et à l'éducation, droit à une existence décente... Finalement, une troisième génération de

droits reste à conquérir: le droit à la paix, au partage du progrès social, à la protection du patrimoine commun de l'humanité... Ce sont les nouveaux droits de solidarité internationale (Le Monde diplomatique, 1989).

Les chartes internationales peuvent donc servir à définir l'état actuel des droits de l'humanité, dans son ensemble. Elles ne constituent pas un aboutissement; les droits sont des constructions historiques qui évoluent.

Les chartes nationales sont venues préciser ces grands principes, en mettant surtout l'accent sur les droits individuels, affirmant le droit à l'égalité et à la non-discrimination dans les différents domaines de la vie sociale, quels que soient le sexe, les opinions politiques, la race, la religion ou l'origine ethnique.

L'égalité entre les femmes et les hommes, entre les personnes de diverses origines ethniques, le droit à l'expression d'opinions politiques et à la pratique religieuse, le respect moral et physique de toute personne humaine, le droit à un accès égalitaire aux services et à l'emploi, le droit à une existence décente sont maintenant autant de droits qui fondent une société démocratique.

Ces droits fondamentaux devraient servir à éclairer les jugements inévitables sur l'admissible et l'interdit dans une société. Il ne s'agit pas ici de porter des jugements globaux sur une culture quelconque, ce serait absurde, mais de reconnaître que l'intérêt général de cette humanité commune peut conduire à ne pas tolérer ou à dénoncer certaines pratiques particulières qui iraient à l'encontre de droits, tenus pour fondamentaux.

Revenons maintenant à ce qui constitue le thème central de cette réflexion, le caractère pluriethnique de la société québécoise. À la place du jugement facile, fondé sur la distinction purement subjective entre ceux qui appartiennent à « mon » groupe et ceux qui n'en font pas partie, on peut en arriver à un jugement fondé sur des principes éthiques (Todorov, 1989). L'appartenance à une même humanité confère à la fois des droits et des devoirs, tout comme le fait l'appartenance à une nation particulière.

Les droits fondamentaux de toute personne de pratiquer sa religion, d'utiliser sa langue, de choisir son mode de vie, d'exprimer ses opinions politiques exigent toutefois le respect des droits fondamentaux des autres. De ce point de vue, le recours à des sacrifices humains n'est pas une pratique religieuse acceptable, l'imposition, dans des institutions communes, d'une norme religieuse particulière ne l'est pas non plus, la violence envers femmes et enfants n'est pas légitime, les opinions politiques qui prônent publiquement la haine raciale ne sont pas tolérables. Les institutions particulières et la langue d'origine sont soumises aux règles qui régissent les institutions nationales et l'utilisation de la langue commune.

Cette clarification ne réglera pas tous les problèmes qui sont posés quotidiennement par le caractère ethno-culturel pluraliste de la société québécoise. Ces principes peuvent par contre servir à éclairer plusieurs des débats qui ont cours ici et ailleurs.

Des questions difficiles à trancher

La polémique récente soulevée en France par l'exclusion, de l'école publique, de jeunes musulmanes refusant de retirer leur tchador - foulard couvrant la tête des filles - l'illustre bien. Certains invoquaient la laïcité de l'école française pour que soit exclue de l'école toute expression de l'appartenance religieuse individuelle. Est-ce vraiment cela la laïcité? objectaient les défenseurs de la tolérance. Devrait-on interdire même le port d'une croix au cou pour l'appartenance religieuse que cela exprime? La laïcité, affirmaient-ils, c'est celle de l'institution, de ses pratiques, de ses programmes; elle tolère l'affirmation des convictions personnelles tant que celles-ci n'interfèrent pas avec la laïcité de l'institution ou avec les droits des autres.

D'autres plaidaient la cause des femmes qui luttent pour que ce symbole de leur oppression cesse de leur être imposé; l'interdiction du port du tchador se fondait alors sur le principe de l'interdiction à l'école publique de tout symbole d'oppression ou de domination. Le port du foulard revêt-il toute cette symbolique qu'on lui prête? répliquaient certains. Comparer le port du tchador à celui de la croix gammée est une aberration, ajoutaient-ils. C'est au contraire en acceptant tous les enfants dans une institution scolaire qui affirme partout l'égalité entre les femmes et les hommes que l'oppression pourra être combattue. Il y avait, bien entendu, tous les intolérants du Front national qui criaient « la France aux Français », mais dont les arguments n'avaient rien à voir avec les arguments qui précèdent.

Le ministre de l'Éducation a tranché: le tchador sera autorisé lorsque l'institution n'aura pu convaincre les parents du bien-fondé de son interdiction; dans ce cas, le bien de l'enfant devra primer. Aucune contestation des contenus scolaires ou de certaines pratiques comme la mixité, sur la base de ces convictions religieuses, ne sera toutefois prise en compte, avertit par la même occasion le Ministre. Cela n'a pas mis fin au débat qui a repris de plus belle.

Ce débat révèle aussi toute la crainte d'une partie de la société française envers l'islam, que l'on assimile à une institution réactionnaire. On oublie, ce faisant, que les religions sont humaines et qu'elles se transforment: nul catholique ne se réjouit aujourd'hui de l'Inquisition et rares sont ceux qui refusent les découvertes scientifiques sous prétexte qu'elles s'opposent à la Genèse. Le terrorisme islamique, l'intégrisme, ce n'est pas tout l'Islam.

L'application des principes que nous avons énoncés précédemment ne permet pas, en soi, de trancher le débat. En effet, ce qui est en cause, c'est la signification du port du foulard pour les femmes; selon le point de vue que l'on adopte sur cette question, on y verra ou non un symbole d'oppression. Ce qui est par contre certain, c'est que la tolérance exigée par le pluralisme des croyances ne peut impliquer la remise en cause des contenus de l'enseignement et des valeurs qui les fondent. C'est là un élément central de la culture commune. Nous y reviendrons au prochain chapitre.

Le droit des Sikhs, membres de la Gendarmerie royale, de porter leur turban dans l'exercice de leurs fonctions, a également été récemment l'objet de débats à la Chambre des communes. Rappelons que, pour les Sikhs, le turban est un symbole religieux. Pour certains, l'uniforme ne saurait être remis en cause. D'autres rappellent que l'armée permet aux aumôniers de porter le col romain et qu'elle a adapté son uniforme à la venue des femmes. La question n'est pas encore tranchée, mais on ne voit pas en quoi la sécurité du Canada ou la protection du public seraient affectées par des changements à un uniforme. Seule la tolérance de quelques citoyennes et citoyens risque d'être mise à l'épreuve.

Autre exemple, de refus cette fois. La Cour ontarienne a rejeté la requête d'un jeune Sikh visant à faire déclarer illégale la décision des autorités scolaires lui interdisant le port du couteau cérémonial sikh, en vertu d'un règlement interdisant le port de toute arme blanche à l'école. Face à la violence scolaire, la direction a interdit tout port d'arme; reste à voir si le port d'un couteau symbolique serait jugé acceptable par les Sikhs.

Ces exemples démontrent bien l'interprétation différente que l'on peut donner aux règles et aux droits qui fondent la culture commune. Cela rend d'autant plus nécessaire la promotion de la démocratie, de la tolérance et de la solidarité.

Construire la démocratie

La démocratie est une aventure humaine toujours inachevée, un combat incessant, une réalité qui s'est construite petit à petit, au fil des siècles et dont la construction se poursuit. La démocratie est un produit historique, balottée en permanence par les vents politiques et toujours susceptible de reculer.

Dans notre société « démocratique », les femmes ne sont devenues juridiquement des personnes responsables qu'au début des années soixante - ce qui a même obligé la première députée de notre histoire à requérir la signature de son mari pour louer un appartement à Québec. Elles ont acquis le droit de vote il y a à peine un demi-siècle; heureusement, elles s'étaient vu conférer une âme quelques siècles auparavant.

La démocratie formelle, ici comme ailleurs, n'a jamais empêché les dominants de dominer, ni les droits d'avoir plus de valeur pour certains que pour d'autres. L'argent pèse bien plus lourd dans les choix sociaux que les suffrages que l'on achète avec des promesses que l'on s'empresse de ne pas tenir au lendemain de la victoire.

Faire de la démocratie un concept clef dans la définition du cadre commun de vie de toute la société québécoise exige de reconnaître que la démocratie n'est pas toujours ce qu'elle devrait être. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit des droits sociaux.

Le chapitre précédent a mis en évidence l'ampleur des problèmes vécus par de nombreux membres des groupes ethniques minoritaires et les difficultés d'intégration qui en découlaient. Le chômage, la pauvreté, la discrimination qu'ils connaissent écorchent à vif l'esprit démocratique. Dans cette société riche, la misère subsiste, la discrimination perdure. L'égalité et la tolérance ont encore une longue et sinueuse route à parcourir.

Rejeter l'intolérance

L'intolérance existe, la réalité le démontre. Elle s'exprime dans les comportements individuels tout autant que dans les institutions sociales. Le reconnaître, c'est faire le premier pas pour favoriser le changement.

L'intolérance prend diverses formes. Dans les institutions, on la constate surtout par ses conséquences: l'exclusion ou la marginalisation. Chez les individus, elle s'exprime par les nombreux préjugés qui habitent notre société. Les nouveaux venus refuseraient de s'intégrer à la majorité francophone, l'existence de quartiers ethniques et la persistance d'habillements traditionnels en seraient la preuve. On leur prête, en groupes, le fait d'être vaillants ou paresseux, propres ou sales. Ils seraient des « voleurs de jobs », des « importés ».

La promotion des droits individuels et des droits sociaux est l'un des outils pour combattre l'intolérance. Ce n'est pas le seul. Un ensemble d'attitudes est à transformer. Notre société doit prendre conscience de l'apport des divers groupes ethnoculturels. Que ce soit aux plans biologique ou culturel, la diversité représente un atout, un enrichissement.

Certes, il y a cette cohésion sociale à maintenir. Cela va exiger des efforts d'adaptation de la part des nouveaux arrivants et ne se fera pas d'un coup de baguette; il faudra y consacrer les moyens nécessaires et laisser le temps faire son oeuvre. Il ne faut pas oublier non plus que ce contrat social se fonde d'abord sur l'égalité, d'où l'importance de rejeter l'intolérance.

Favoriser la solidarité

Les principes qui inspirent la démocratie valent toujours. Ils continuent d'inspirer des luttes pour l'égalité. Certains n'entendent pas, ne voient pas; ils accusent plutôt. Mais l'espoir demeure chez les personnes dominées, discriminées, exploitées, de voir leur situation s'améliorer.

Les membres des groupes ethniques minoritaires partagent cet espoir avec d'autres personnes de leur condition dans la société d'accueil. S'ils restent attachés aux valeurs, aux modes de vie de leur pays d'origine, ils vivent ici de nouvelles réalités, de nouvelles contradictions. Ils passent de leur culture d'origine à une culture immigrée qui ouvre de nouvelles avenues.

« *La culture immigrée*, écrit Micone (1989), *en est une de transition qui, à défaut de pouvoir survivre comme telle, pourra, dans une situation d'échange interculturel véritable, transformer la culture québécoise et s'y perpétuer. Cet échange interculturel sera d'autant plus facile qu'il s'appuiera sur la certitude que l'immigré est non seulement un être en évolution constante et capable d'adaptation, mais possède des similitudes fondamentales avec les membres de la communauté d'accueil* » (p. 12).

Une telle prise de conscience conduit à une solidarité libératrice qui ne se contente pas de juger sur la base de ses coutumes à soi. Le jugement peut facilement être déformé par le prisme de nos propres valeurs surtout lorsqu'un problème se situe, pour utiliser un concept mathématique, à l'intersection de plusieurs sous-ensembles d'oppression. Cette solidarité, elle doit se vivre avec celles et ceux qui vivent l'oppression. Le Collectif des femmes immigrantes, les diverses associations de travailleuses et de travailleurs immigrants, les mouvements anti- racistes, les diverses autres organisations de lutte sont autant de mouvements qui cherchent, en combattant l'oppression qu'ils connaissent, à faire avancer la véritable démocratie.

Cette mise en commun, ce dialogue, cet échange permettent de découvrir bien des aspects communs à toutes les communautés. De nouvelles solidarités se tissent, entre femmes, entre travailleuses et travailleurs, entre membres des minorités visibles, face à des institutions qu'il faut changer, à des droits qu'il faut faire respecter.

S'ouvrir au monde

L'image d'un peuple québécois rural, regroupé autour de l'Église catholique s'entend - et possédant un des taux de natalité les plus élevés du monde, appartient au passé. Une véritable révolution culturelle, qu'on a, pour ne pas trop déranger, qualifiée de tranquille, est venue transformer une mentalité, des pratiques sociales qui, jusque là, paraissaient immuables.

Depuis 1985, l'indice de fécondité des Québécoises se situe autour de 1,4, soit un indice inférieur au taux nécessaire au renouvellement de la population. Nous allons bientôt passer, pour reprendre une expression du **Nouvel observateur**, du baby-boom au papy-boom, ou, pour ne pas être sexiste, au mapy-boom.

La dénatalité ainsi que certains facteurs liés à l'immigration - le nombre peu élevé de nouveaux venus et le fait que ceux-ci quittent le Québec en proportion élevée [5] - expliquent l'affaiblissement du poids démographique du Québec dans la Confédération. Cette situation va en s'accentuant, puisque, en 1986, chez les jeunes canadiennes et canadiens de moins de 15 ans, la proportion québécoise n'est plus que de 24,9 % comparativement à 25,8 % pour l'ensemble de la population.

Après avoir défini, dans les pages qui précèdent, les contours de la culture commune d'un Québec pluriethnique, nous allons maintenant nous attarder au niveau d'immigration souhaitable pour assurer l'avenir.

Accroître le niveau d'immigration

Un ensemble de raisons politiques, économiques et démographiques militent en faveur d'un accroissement progressif du volume de l'immigration. Le maintien du poids relatif du Québec dans la Confédération et la recherche d'un certain équilibre dans la pyramide des âges sont des raisons souvent évoquées. Les considérations économiques ne sont pas non plus à négliger; à ce chapitre, c'est dans une perspective de 25 à 50 ans qu'il faut penser l'immigration. L'immigration ne saurait remplacer une véritable politique de la population, mais elle en fait sûrement partie.

Des inquiétudes s'expriment

Certains voient dans l'immigration une menace pour le caractère distinct du Québec. On craint tout particulièrement qu'elle n'entraîne le déclin relatif de la majorité francophone du Québec (Paillé, 1989). Mais, comme le rappelle la CEQ (1989), le Québec pourrait bien ne recevoir aucun immigrant que son caractère distinct n'en serait pas pour autant assuré. Un coup d'oeil sur la réalité canadienne nous apprend qu'une société qui dispose des pouvoirs nécessaires peut accueillir beaucoup plus d'immigrantes et d'immigrants que ne le fait présentement le Québec.

5. Malgré une certaine amélioration, en 1986, le taux de rétention des immigrantes et des immigrants, après une moyenne de 10 ans de résidence, était de 65 % au Québec contre 75 % pour le Canada dans son ensemble (MCCI, 1989d). Sur une période plus longue, la situation est encore plus préoccupante; des personnes ayant immigré entre 1945 et 1981, à peine la moitié résidaient encore au Québec en 1981, contre plus de 70 % pour les autres provinces.

D'autres craignent que ces nouveaux venus ne soient un fardeau économique pour notre société. On voit poindre ici la crainte des « voleurs de jobs » et des coûts sociaux de l'immigration.

Il faut d'abord rappeler que plus le taux de chômage est élevé, plus le niveau d'immigration est faible. En outre, les immigrantes et les immigrants ne font pas qu'occuper des emplois, ils consomment, ils épargnent, ils contribuent à l'ensemble de la vie économique. Une étude faite pour le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration conclut d'ailleurs que « *l'impact (de l'immigration) sur le taux de chômage est très marginal* » (Dans Rogel, 1989, p. 70).

Du côté des dépenses sociales, tout indique que les immigrantes et les immigrants ne sont pas un fardeau pour l'État. Selon une analyse des données du Recensement de 1981, ils recevaient, toutes proportions gardées, moins de prestations d'assurance-chômage et de paiements de transfert que les Canadiennes et Canadiens de naissance. Ils utiliseraient également moins les services de santé que la population d'origine. On doit, au contraire, insister sur la contribution de l'immigration au dynamisme de l'économie et se rappeler que la province canadienne qui affiche la meilleure santé économique est celle qui accueille la proportion la plus importante de nouveaux venus. La sécurité économique des Québécois et des Québécoises ne passe pas par le repli sur soi.

Pourtant, il continue d'exister certaines inquiétudes; elles s'ancrent profondément dans notre histoire; elles s'expriment régulièrement lors des sondages d'opinion. La fermeture de la collectivité francophone sur elle-même a, dans le passé, assuré sa survivance en terre d'Amérique. Mais il faut se rappeler aussi que cette attitude a largement contribué à repousser les nouveaux venus qui sont allés majoritairement joindre les rangs de la minorité anglophone.

La modernité exige aujourd'hui un changement radical de perspective. Si la construction de l'avenir exige une plus grande ouverture de notre société, elle exige que le Québec se dote, sans plus attendre, des outils nécessaires à la préservation de son caractère de société distincte.

Cette ouverture ne peut toutefois être que progressive. Pour atteindre 25 % du total canadien, l'immigration québécoise devrait presque doubler en 1990; elle passerait alors de 25 000 à 42 000. Cette progression devra aller de pair avec l'adoption d'un ensemble de mesures relatives à la langue et aux pouvoirs du Québec en matière d'immigration.

Des critères de sélection à surveiller

Nombreuses sont les personnes qui suggèrent que le Québec recrute davantage d'immigrantes et d'immigrants francophones; on rappelle, par exemple, que le Québec refuse la majorité des candidatures en provenance du territoire français (Chartrand, 1989; Bourque, 1989). Plusieurs groupes ont, par con-

tre, mis en garde contre les possibles effets discriminatoires d'une telle politique envers les non francophones. La promotion du français ne passe pas d'abord par une immigration francophone, ajoutent-ils, mais par des normes visant à assurer la primauté du français dans l'ensemble de la vie sociale.

Par contre, rien ne s'oppose, en principe, à ce que le Québec cherche à rentabiliser son recrutement en s'efforçant de rejoindre davantage les catégories les plus susceptibles de préférer le Québec et d'y demeurer. On sait, par exemple, que les Latino-américains, les Vietnamiens, les Haïtiens et les francophones d'Europe et d'Afrique choisissent le Québec en plus grande proportion et sont moins nombreux à le quitter par la suite.

Certains proposent, par ailleurs, de ne pas accepter certains groupes dont la culture serait trop éloignée de la culture québécoise, qui ne partageraient pas les valeurs de démocratie et d'égalité qui fondent notre société (**Le Devoir,** 14 août 1987). Ce ne sont pas les Afrikaners qui sont ici visés, mais plutôt certaines minorités visibles. Tout au long de notre histoire, de tels propos ont conduit à l'exclusion de certains groupes, sur la base de préjugés raciaux, pour ne pas dire racistes. Les Italiens qui ont émigré au début du siècle, par exemple, ne furent pas accueillis à bras ouverts. Les journaux de l'époque pullulent d'épithètes peu flatteuses à leur égard. Ils seraient pourtant aujourd'hui de ceux que l'on dit « facilement assimilables ».

Dans d'autres cas, l'intention est moins évidente. Dans **L'Actualité** de novembre 1989, on peut lire, dans un texte placé en encadré à l'intérieur d'un article portant sur l'immigration francophone, les déclarations d'un dirigeant de la British/European Immigration Aid Foundation. « *Les Européens,* dit Rex Werts, *sont les gens qui ont le plus de facilité à s'adapter. Les gens qui viennent des pays chauds et qui n'ont pas d'éducation européenne ne peuvent pas s'adapter à ce pays.* ***Prenez les Haïtiens au Québec: sont-ils un acquis pour vous?*** » (C'est nous qui soulignons) (p. 44). Personne ne vient démentir ces vieux fantasmes, au contraire. L'article suivant nous présente « *Les quatre saisons d'une Néo-Québécoise* », blanche comme il se devrait alors qu'on a intitulé un autre article, pourtant sympathique à la cause de l'immigration, « *Marée jaune en Australie* ». On peut interroger les intentions - explicites ou implicites - d'une telle cascade d'informations.

S'il peut être légitime d'attribuer une certaine préférence aux personnes qui connaissent déjà la langue du pays d'accueil, cela doit se faire dans le respect du principe de la non-discrimination. Il s'agit d'ajouter, non de retrancher. Il est certain qu'Haïti, l'Europe francophone, l'Afrique francophone, le Moyen-Orient pourraient contribuer davantage à l'immigration québécoise. Il faudrait alors que le Québec agisse en conséquence; on ne compte, par exemple, aucun bureau d'immigration en Afrique.

Par ailleurs, on ne voit pas pourquoi, dans une société où la langue commune est le français, les personnes qui s'expriment en anglais et dans leur langue d'origine, sans connaître le français, jouiraient d'une priorité sur celles qui ne connaissent que la langue de leur pays d'origine. Or, c'est pourtant le cas; ces personnes se voient en effet accorder deux points supplémentaires lors du processus de sélection. Il en va de même pour les personnes bilingues (français-anglais). Or, ce sont justement les personnes les plus susceptibles de quitter le Québec.

Notre société pourrait également être plus généreuse envers les réfugiés. Ceux-ci sont plus de 12 millions sur notre planète, sans pays, sans attache, vivant souvent dans l'exiguité et la misère des camps de réfugiés. Ces dernières années, la population québécoise a, à plusieurs reprises, exprimé sa solidarité envers des Haïtiens, Chiliens, Vietnamiens et bien d'autres qui cherchaient refuge chez nous. Cette attitude est à notre honneur. Toutefois, le tapage médiatique fait autour des « faux réfugiés » et la volonté fédérale de réduire ses obligations à ce chapitre ont imposé des reculs à la solidarité. Le Québec a ainsi annoncé son intention de réduire le nombre de réfugiés qu'il admettrait pour accroître plutôt la catégorie des immigrants indépendants, surtout le sous-groupe des hommes d'affaires. Les élans monétaires remplaceraient les élans humanitaires.

Un autre élément mérite l'attention. Actuellement, l'accueil des réfugiés, sous responsabilité fédérale, est conditionné par les relations politiques internationales du Canada avec le gouvernement du pays d'origine. Le Canada est ainsi beaucoup plus accueillant pour les réfugiés des pays de l'Europe de l'Est que pour les personnes dont la vie est menacée par les diverses dictatures militaires qui trônent sur trop de pays. Depuis que le général Jaruzelski a pris le pouvoir en Pologne, il y a eu 50 000 morts... au Salvador, pour reprendre l'image de Claude Julien du Monde Diplomatique.

Déconcentrer l'immigration

On peut toutefois douter que les efforts d'intégration soient fructueux si les membres des groupes ethniques minoritaires ne sont pas en mesure de fréquenter les membres de la communauté majoritaire (Rocher & Rocher, 1989). On reproche ainsi très souvent aux personnes immigrantes de se regrouper en ghettos ethniques; c'est un reproche que leur adressent 88 % des Québécoises et des Québécois, selon un sondage Sorecom (MCCI, 1989d). Plus positivement, on souhaite une certaine « démétropolisation » de l'immigration.

La concentration ethnique, que l'on désigne souvent par ghetto, n'est pas attribuable qu'à des affinités de langue et de culture. Elle s'explique aussi par la structuration urbaine selon les classes sociales et le coût du logement dans différents quartiers (Elbaz, 1983). Il n'a pas fallu attendre l'immigration

récente pour que, à Montréal, la rue Saint-Laurent sépare l'Ouest majoritairement anglophone de l'Est majoritairement francophone, exprimant ainsi la distance culturelle mais surtout la distance économique séparant ces deux groupes. Cette concentration ethnique est encore accentuée par la discrimination exercée, dans l'accès au logement comme nous l'avons vu dans le cas de la minorité noire. Le mot « ghetto » trouve d'ailleurs son origine dans le nom d'un quartier de Venise où les autorités municipales avaient contraint arbitrairement les Juifs d'habiter (Anctil, 1982).

Le quartier ethnique, puisqu'il ne s'agit pas à proprement parler de ghetto, n'est pas le signe d'un refus, mais un passage obligé vers une culture nouvelle. Il permet aux personnes qui arrivent au pays sans en connaître la langue ou qui passent d'un milieu rural à un milieu urbain de s'adapter graduellement (Laperrière, 1987b).

Ce cadre rassurant « *permet à l'immigrant de la première génération d'affronter le processus d'adaptation aux usages, aux coutumes, aux règles de fonctionnement de la société d'accueil, non pas comme un problème personnel, mais comme une entreprise collective... il permet à l'immigrant d'élaborer une série de médiations à travers lesquelles il tisse son rapport avec la société d'accueil...* » (Ramirez, 1987, p. 103). Notre propre groupe ethnique n'a pas agi autrement lorsqu'il a émigré vers la Nouvelle-Angleterre ou lorsqu'il « émigre », temporairement, en Floride pour se protéger de l'hiver.

Le danger d'un certain repli sur soi existe néanmoins, favorisé par le regroupement des nouveaux venus dans certains quartiers. Un ensemble de mesures visant à assurer une véritable revitalisation de la métropole québécoise favoriserait sûrement le maintien d'une population francophone plus importante. Cette dernière a actuellement une tendance marquée à fuir vers les banlieues.

La très forte concentration des groupes minoritaires dans la région montréalaise soulève un problème d'un tout autre ordre. L'expérience tentée à l'occasion de l'arrivée des réfugiés du Sud-Est asiatique est riche d'enseignements. On avait alors favorisé leur dispersion dans différentes régions du Québec, notamment grâce au parrainage collectif. Après quelques années, la majorité de ceux-ci avaient rejoint la métropole. On a constaté que l'absence de services adéquats, la non-accessibilité des services et des outils culturels de leur communauté (épicerie, activités culturelles, etc.) et les plus grandes difficultés d'intégration économique étaient à l'origine de cette migration vers la métropole.

Encore une fois, on constate que les problèmes soulevés par l'immigration ne peuvent être isolés des problèmes plus globaux que doit affronter la société québécoise. L'absence d'une véritable politique de développement régional explique également le dépeuplement des régions et leur appauvrissement (Conseil des affaires sociales, 1989). Par exemple, la région de Québec,

qui comptait 17,8 % de la population du Québec en 1951, n'en comptait plus que 16,0 % en 1986, alors que Montréal voyait sa part passer de 50,2 % à 56,8 %.

On a néanmoins identifié un ensemble de mesures qui seraient susceptibles de favoriser l'immigration en régions (Girard & Manègre, 1989). La mise sur pied de structures régionales permanentes pour répondre aux besoins des immigrantes et des immigrants à leur arrivée, des efforts financiers supplémentaires pour l'intégration scolaire en région, la création de communautés de taille suffisante pour constituer un facteur de rétention, une meilleure information à l'étranger et l'ajout de points supplémentaires pour l'établissement en région lors de la sélection sont autant de mesures suggérées. La Suède a démontré qu'une telle politique pouvait réussir, à condition de consentir les ressources nécessaires (Mulder, 1989).

« L'héritage de la liberté »

Le déterminisme culturel absolu est tout aussi réducteur que le déterminisme biologique. Figer l'être humain dans ses gènes, c'est le condamner à l'immobilisme, c'est refuser d'admettre que nous sommes tous des êtres sociaux. Le figer dans sa culture conduit aussi à justifier bien des injustices, bien des exclusions.

Le racisme se fonde sur un tel déterminisme: les attributs physiques détermineraient un ensemble de caractéristiques sociales qui permettraient de hiérarchiser les êtres humains. Plus largement, toute théorie qui prête à l'ensemble des membres d'un groupe donné les attributs observés chez certains d'entre eux – que ces attributs soient positifs ou négatifs – cultive aussi l'intolérance.

Au contraire, l'être humain a, pour reprendre l'expression d'Albert Jacquard (1986) la possibilité de construire l'humanitude. Il construit son environnement et le transforme et peut ainsi se transformer lui-même. C'est là « l'héritage de la liberté » et c'est aussi là, le devoir de la liberté.

Au-delà des attributs physiques et des pratiques culturelles diversifiés, au-delà des États-nations, il y a cette humanité historique qui s'est construite progressivement au cours des siècles et qui continue de s'édifier. Cela mérite d'être rappelé face aux déterministes de tous horizons politiques.

Bien sûr, aucune nation ne peut avoir le suicide comme vocation; chacune affirme ses valeurs, ses institutions et sa volonté de durer. « L'affirmation nationale » exige toutefois non seulement tolérance et respect pour les traditions minoritaires, mais l'acceptation d'une relation dynamique conduisant à des transformations respectives

Bref, la nation québécoise n'a d'autre choix que d'affirmer clairement son identité face à celles et ceux qu'elle accueille. Un ensemble de balises, de normes sociales sont nécessaires à la cohésion de toute société; il n'en va pas autrement dans le cas du Québec. Ces balises ne valent pas que pour les grou-

pes minoritaires, elles s'appliquent à l'ensemble des citoyennes, des citoyens et des institutions.

Le Québec doit affirmer ses pouvoirs en ce qui concerne le choix des immigrantes et des immigrants, il doit affirmer son caractère distinct en faisant du français la langue commune. La tolérance exige, par ailleurs, que les normes de vie commune soient fondées sur un ensemble de préceptes universellement reconnus. La démocratie, l'égalité et la liberté sont de ceux-là.

Il faut déployer autant de vigueur à dénoncer les pratiques discriminatoires envers les groupes minoritaires qu'il faut en mettre à assurer une plus grande égalité entre les divers groupes sociaux, entre les hommes et les femmes. On a souvent tendance à voir la paille dans l'oeil du voisin, sans voir la poutre dans le sien.

Le Québec pluriethnique exige que l'on s'acharne à combattre les nombreuses discriminations qui subsistent. Les voeux pieux sont trop souvent psalmodiés, sans que des mesures concrètes soient prises. L'intégration n'est pas que culturelle, elle est aussi sociale et économique.

La société québécoise s'enrichit économiquement de l'apport des immigrantes et des immigrants, elle s'enrichit humainement de toute cette diversité. Des mesures doivent être prises pour faire du Québec une société ouverte et accueillante. Les nouveaux venus se tiennent à l'écart d'une communauté qui les méprise et qui ne manifeste ni intérêt ni respect pour d'autres traditions que les siennes.

Le développement séparé a longtemps caractérisé la stratégie d'accueil des Québécoises et des Québécois d'origine française. Notre avenir passe aujourd'hui par l'ouverture. On juge souvent comme étranges, voire barbares, des pratiques culturelles qui ne sont pas les nôtres. Rappelons-nous alors notre propre histoire, l'uniformité imposée qui passait par l'Église et le conformisme social; notre propre culture a bien changé.

Le Québec d'aujourd'hui s'est redressé. Il est pluriel, dans ses croyances, dans ses modes de vie. Le temps devrait servir une société qui s'affirme telle qu'elle est, mais qui se reconnaît aussi ouverte et tolérante.

CHAPITRE
IV

LES DÉFIS DE L'ÉCOLE MODERNE

L'école publique est pluriculturelle, par essence. On y trouve des jeunes de différents milieux sociaux, qui vivent dans des structures familiales diverses, qui choisissent des modes de vie différents. Le caractère pluriethnique croissant de la société québécoise ajoute à cette diversité; les langues maternelles se multiplient, les religions se diversifient, les cultures s'entrechoquent.

Ce caractère pluriethnique ne date pas d'aujourd'hui. Pourtant, un peu partout, en Europe comme en Amérique, le caractère pluriculturel des sociétés est à l'ordre du jour. L'immigration n'est pas plus importante, il est vrai, mais elle est différente et elle se situe dans un monde qui a bien changé et qui continue de le faire.

Nous vivons à l'ère du village planétaire. Les communications tout comme les échanges s'internationalisent. Les droits des peuples et des personnes sont, en principe, partout reconnus. Une conscience planétaire prend forme, catalysée par les menaces qui pèsent sur l'humanité tout entière. Pourtant, certains rapports de domination s'expriment toujours cruellement. L'échange inégal et l'emprisonnement des États souverains dans une dette qui les saigne sont de ceux-là.

Face à cette internationalisation galopante, les particularismes se structurent et s'affirment. Dans les divers États européens, les cultures régionales revendiquent un espace; un peu partout, l'ethnicité s'exprime et les modes de vie particuliers s'opposent à l'uniformisation propagée par les industries culturelles.

Ce paradoxe, exprimé par la croissance des particularismes dans un monde qui s'internationalise, est au coeur des défis de l'école moderne. Ainsi, l'école québécoise doit-elle préparer les jeunes à vivre dans une société où la diversité culturelle sera plus importante et reconnue comme légitime; elle doit aussi les amener à prendre conscience du destin commun de l'humanité, au-delà des façons de vivre de chaque individu ou communauté.

C'est l'école québécoise dans son ensemble qui est interpellée par la pluriethnicité croissante de la société. Qu'il naisse au Saguenay-Lac-Saint-Jean, en Gaspésie, ou au Nord-Ouest, chaque jeune vivra dans un Québec pluriethnique. Plus encore, compte tenu de la mobilité et de la concentration urbaine, pour ne pas dire métropolitaine, les jeunes nés en région ont bien des chances d'évoluer plus tard en milieu pluriethnique.

Ce chapitre s'attardera aux transformations que cette nouvelle réalité impose à l'école québécoise dans son ensemble. La situation particulière de l'école pluriethnique sera abordée au prochain chapitre. Cette division n'est pas étanche; la confessionnalité scolaire, par exemple, ainsi que la formation et le perfectionnement du personnel scolaire, quoique concernant l'école de toutes les régions, seront traités au chapitre suivant.

Dans les pages qui suivent, nous jetterons d'abord un rapide coup d'oeil sur les concepts d'éducation interculturelle et d'éducation multiculturelle, concepts qui interviennent dans toutes les réflexions à propos de l'éducation dans une société pluriethnique. Nous verrons que les multiples sens qu'on leur prête entraînent d'inévitables ambiguïtés. Nous préciserons enfin ce que devrait englober l'éducation interculturelle, de notre point de vue.

Les contenus d'enseignement retiendront ensuite notre attention. Ceux-ci sont à repenser, si l'on souhaite développer une compétence interculturelle chez les élèves, faire une place à la culture immigrée, éduquer à la compréhension et à la solidarité internationales, former au respect des droits et contribuer à éliminer le racisme et la discrimination.

En terminant, nous ferons le point sur l'adéquation des programmes, des manuels et des outils pédagogiques à ces nouvelles exigences. Nous constaterons que, malgré des progrès importants, il reste encore beaucoup à faire.

Deux concepts à clarifier

L'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle reviennent infailliblement lorsqu'il est question des défis éducatifs posés par la pluriethnicité croissante des sociétés. Ces deux concepts sont parfois placés en opposition, parfois traités en complémentarité. Cela peut paraître contradictoire, mais la multiplicité des significations qui sont données à l'un comme à l'autre prête à bien des interprétations et à bien des incompréhensions. La diversité des contextes et des systèmes éducatifs dans lesquels ces deux notions sont apparues explique, en partie, cette multiplicité des sens notionnels.

L'éducation multiculturelle a vu le jour aux États-Unis, au cours des années soixante. Le mouvement des droits civiques, la critique de pratiques scolaires discriminatoires et des approches compensatoires en éducation ont convergé pour remettre en cause les pratiques assimilationnistes alors dominantes. En Angleterre, les tensions raciales découlant d'une immigration de plus en plus diversifiée ont aussi mis l'éducation multiculturelle à l'ordre du jour. Quant au contexte canadien, nous en avons déjà parlé; le multiculturalisme est devenu une politique officielle dès le début des années soixante-dix.

L'éducation interculturelle est, par contre, une expression peu usitée dans les pays anglo-saxons. Elle a pris forme en France et au Québec. Selon Laperrière (1986b), l'interculturalisme se serait défini « *en réponse aux dangers d'étiquetage péjoratif et de ghettoïsation des cultures minoritaires que risquait de provoquer un multiculturalisme « mosaïque », s'adressant aux seules minorités ethniques* » (p. 15). Cela est particulièrement vrai du Québec où l'adhésion à l'interculturel est renforcée par le rejet du mot « multiculturel » qui évoque inévitablement la politique multiculturelle canadienne que l'on refuse d'endosser. Cela n'est d'ailleurs pas sans créer des problèmes de communica-

tion entre francophones et anglophones; tous les colloques sur le sujet en témoignent.

Au-delà de ces craintes et de ces oppositions politiques, il faut bien constater que les deux expressions désignent bien souvent les mêmes réalités.

Sens et contresens

À la confusion semée par les deux préfixes « inter » et « multi », s'ajoute celle due aux nombreux sens donnés à chacun des deux concepts.

L'éducation multiculturelle

De l'éducation multiculturelle, on dira qu'elle désigne bien des réalités différentes (Sleeter & Grant, 1987), qu'elle est mal définie, qu'elle manque de substance (Suzuki, 1984), qu'elle recouvre des idéologies et des pratiques diverses, voire contradictoires (Lafernière, 1981). Certaines catégorisations ont d'ailleurs été proposées pour regrouper les différentes approches retenues, soit selon la clientèle visée, soit selon l'idéologie sous-jacente (Sleeter & Grant, 1987; Gibson dans Lynch, 1983).

Ainsi, l'éducation multiculturelle peut s'adresser aux seuls élèves des groupes ethniques minoritaires en proposant des mesures compensatoires, ou encore l'étude de groupes ethniques particuliers; elle peut aussi chercher à rejoindre l'ensemble des élèves en privilégiant une approche pédagogique particulière, basée, par exemple, sur les relations humaines, ou visant la « *reconstruction sociale* ».

On note toutefois une certaine évolution historique. L'éducation multiculturelle a successivement visé une meilleure acquisition de la langue commune, la promotion des langues et cultures d'origine, puis la promotion de la diversité culturelle auprès de tous les élèves (Verne, 1987). Récemment, aux États-Unis en particulier, la crise et le conservatisme en découlant ont amené un déplacement des préoccupations des groupes minoritaires; la défense du droit à la différence a fait place à la recherche de l'excellence scolaire, l'intégration à la culture dominante étant davantage perçue comme la voie de la promotion sociale pour les groupes minoritaires (Glazer, 1987).

Ajoutons une dernière nuance. Pour certains, la diversité culturelle dont il est question ne découle pas que de l'ethnicité, mais de tout un éventail de différences sociales. On pourra ainsi proposer, dans le cadre de l'éducation multiculturelle, des activités reliées à l'âge, au sexe, à la classe sociale, etc. (Banks, 1988; Theory into Practice, 1984). On retrouve aussi des exemples d'une telle conception élargie de la diversité culturelle dans des textes québécois et français. L'avis du CSE (1987) sur la pluralité ainsi que les écrits d'Abdallah-Pretceille (1986) en sont de bons exemples.

L'éducation interculturelle

On retrouve autant d'équivoques lorsque l'on tente de cerner le concept d'éducation interculturelle. Selon le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, un organisme de l'OCDE, « *l'interculturalisme est à tel point indéfinissable que le plus souvent il est présenté comme un état d'âme, une attitude: l'interculturalisme serait une vertu militante, pratiquée par des missionnaires qui croient dans une société nouvelle bâtie sur la fraternité, l'amour réciproque et la compréhension entre les hommes* » (CERI, 1989, p. 34).

On dira encore que l'expression fait problème, qu'elle est plurivoque, qu'elle se prête à des interprétations différentes (Ollivier, 1988). Ce serait un étrange substantif, indéfinissable (Mauviel, 1988); parler de pédagogie interculturelle relèverait même du pléonasme, la fonction de la pédagogie étant nécessairement acculturante (Clanet, 1988). Bref, ajoutera-t-on encore, « *l'idéologie interculturelle tend à recouvrir tout et son contraire* » (Lorreyte, 1984, p. 3). Dans le quotidien, l'interculturel serait menacé « *par le manichéisme, et de ceux qui le rejettent et de ceux qui le prônent* » (Rey Von Allmen, 1984, p. 15).

Au-delà des questions sémantiques, on constate que les débats qui traversent l'éducation interculturelle renvoient aux débats entourant l'existence et la définition d'une culture commune. Pour certains, l'éducation interculturelle aurait comme premier objectif « *la transmission d'une pluralité de cultures* », tout en évitant « *la primauté d'une culture sur les autres* » (Hannoun, 1986, p. 110). Cette perspective relativiste n'est pas partagée par tout le monde.

Les définitions successives retenues par Ouellet sont indicatives de l'évolution de l'éducation interculturelle dans un autre sens, plus près de la notion de culture commune. Initialement centrée exclusivement sur la compréhension et la communication interculturelles (Ouellet, 1985), l'éducation interculturelle en est venue à inclure la compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs politiques qui sont à la base du racisme ainsi que le développement « *d'une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité* » (Ouellet, 1989, p. 5). L'auteur ajoute que l'école publique n'a pas pour mission de promouvoir les cultures particulières, mais de préparer les futurs citoyens à vivre dans une société pluriculturelle.

Cela fait d'ailleurs dire à Vachon (1988), du Centre Monchanin, que l'on est face à deux conceptions de l'éducation interculturelle. L'une, « *verticale* », donne priorité à l'intégration, l'autre, « *horizontale* », donne priorité à l'identité. La première serait une « *idéologie politique d'intégration à la culture majoritaire et au système* », la seconde serait un « *art et une sagesse de défendre et de promouvoir les identités et préséances culturelles de chaque culture... face à toute forme d'hégémonie* » (p. 109). On aura compris que Vachon est un tenant de cette dernière conception, la première étant, selon lui, un obstacle à l'éducation interculturelle.

Ces ambiguïtés conceptuelles n'ont pas manqué d'alimenter d'autres critiques. Certaines, au mépris de la nuance, assimilent tous les tenants de l'éducation interculturelle (ou de l'éducation multiculturelle), en vrac, à une seule approche qui est prise à partie. C'est notamment le cas de Caldwell, lorsqu'il tente de démontrer que tout interculturalisme serait incompatible avec une culture commune. D'autres, par contre, présentent autant de mises en garde qui peuvent servir à mieux baliser le terrain de l'interculturel.

Générosité, naïveté et dérives

L'éducation interculturelle demeure un concept riche de sens et les pratiques qu'elle inspire sont porteuses de créativité et de dynamisme. Mais reconnaître la grandeur de la cause, comme l'écrit Furter (1983), ne doit cacher ni ses ambiguïtés ni ses limites. Ainsi, le rappel de trois faisceaux de mises en garde particulièrement pertinentes va nous aider à mieux cerner la réalité que devrait recouvrir le concept.

Un premier faisceau s'appuie sur le rôle reproducteur de l'institution scolaire dans toute société. La culture dominante n'est pas une culture comme les autres et l'école est un des instruments de sa transmission. L'oecuménisme culturel, pour reprendre l'expression de Verne (1987), dissimule des rapports de domination. Quand on connaît le rôle historiquement uniformisant de la scolarisation, ajoute-t-il, il y a de quoi s'étonner que l'on demande à l'école de préserver les différences culturelles, alors qu'elle a justement pour mission de les résorber. Les remarques d'Ollivier (1988) vont dans le même sens.

Selon Glazer (1987), l'école n'aurait d'ailleurs pas pour mission de préserver les cultures anthropologiques. Elle doit en tenir compte et s'assurer qu'elles soient respectées; mais ce n'est pas le rôle de l'école de transmettre les modes de vie familiaux; c'est aux familles de le faire.

Un deuxième rappelle les dangers de la résurgence d'un certain culturalisme. « *Avec l'émergence du phénomène interculturel, le culturel tend à supplanter les autres modalités d'explication, comme le social et le psychologique. La différence (...) est justifiée par rapport à la culture qui se trouve alors érigée au rang d'une causalité déterminante et déterministe* » (Abdallah-Pretceille, 1988). Comme le dit Ollivier (1988), « *l'interculturel peut fonctionner comme une illusion tant il est vrai qu'on peut servir comme nouveau un vin vinaigré puisé clandestinement dans des outres anciennes* » (p. 99).

On met en relief, du même souffle, les risques inévitables de ghettoïsation et de folklorisation. « *On peut s'interroger sur la pertinence d'une démarche qui consisterait à caractériser culturellement des individus ou des groupes*

(...) car ces définitions aboutissent inexorablement à une série de bijections stéréotypées et aliénantes » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 161). On critique encore la conception statique des phénomènes culturels, perçus comme une série de caractéristiques plus ou moins immuables (Moodley, 1988).

Un dernier groupe de remarques insiste sur la nécessité de prendre en compte les rapports de domination et de pouvoir qui marquent la vie sociale, économique et politique. « *Si nous ignorons la différence qui existe entre les choses telles qu'elles sont et les choses telles que nous les souhaitons - si nous cachons cette différence dans les images de la réalité que nous présentons aux enfants - nous ne les équiperons pas pour vivre dans cette société telle qu'ils vont la trouver et nous ne leur donnerons pas les habiletés et les connaissances dont ils auront besoin pour la changer* » (James, 1981, p. 19).

Plusieurs observations faites par Laperrière vont dans ce sens. La connaissance des autres cultures ne suffit pas. « *On ne peut travailler au rapprochement interculturel, écrit-elle, sans considérer en même temps des moyens de démanteler les enclaves économiques et politiques et les antagonismes nourris par l'histoire* » *(1987b, p. 316).*

L'approche antiraciste s'est développée en Angleterre sur la base de telles critiques. Selon l'antiracisme, la première lutte à mener n'est pas celle de la sensibilisation à la diversité culturelle, car ces cultures seront considérées inégales dans une société inégalitaire. Il faudrait plutôt lutter contre l'inégalité et ses causes, dont le racisme n'est qu'une des justifications (Laperrière, 1986).

La voie de l'interculturel

Le tour d'horizon qui précède a permis de prendre connaissance de la diversité des sens donnés à l'éducation interculturelle ou multiculturelle. Comme le souligne Ollivier (1988), nous sommes en face d'un nouveau champ éducatif traversé par un ensemble de forces parfois opposées, d'où la multiplicité des sens notionnels. Quant aux critiques, elles révèlent la naïveté d'une approche qui ferait abstraction des rapports sociaux et soulignent les dangers que recèle une trop grande insistance sur les différences culturelles. C'est à partir de ces éclairages que se dessine la voie de l'éducation interculturelle que nous entendons choisir.

L'école est une institution qui a pour mission de transmettre un ensemble de savoirs, de développer des attitudes et de préparer les jeunes à vivre dans la société de demain. Elle n'est pas neutre culturellement. Elle est par définition porteuse de la culture commune de cette société; on y retrouve et on y reproduit un ensemble d'habitudes, on y privilégie certains modes de vie. Elle n'est pas neutre socialement non plus. Elle est marquée par les intérêts dominants et par les divers mouvements sociaux.

L'école québécoise est donc « *d'une culture et obéit à la dynamique d'une culture* » (CSE, 1987, p. 12). La pluralité ethnique de la société invite toutefois l'école à s'interroger sur l'ensemble de ses pratiques, à scruter les contenus d'enseignement, à rechercher l'égalité des chances pour toutes et tous. Nous croyons que l'éducation interculturelle conduit à « *une remise en cause radicale de notre système éducatif actuel dans son fonctionnement, ses contenus, ses méthodes, ses finalités et objectifs* » (Lorrevte, 1984, p. 7).

L'école interculturelle doit aussi jouer un rôle plus large en mobilisant contre toutes les formes de discrimination et d'intolérance, en s'ouvrant au monde. Ce rôle, comme le note Lapernère, « *s'abouche très bien aux valeurs de connaissance, d'ouverture cognitive et de recherche qui sont au coeur de sa définition* » (1987b, p. 330).

Grant (1988) propose, en ce sens, que l'éducation soit non seulement interculturelle, mais qu'elle vise la « *reconstruction sociale* », une éducation qui « *prépare l'élève à grandir pour reconstruire la société, de telle sorte qu'elle serve mieux les intérêts de tous les citoyens, particulièrement de ceux de couleur, des pauvres...* » (p. 567). Cet objectif rejoint les grandes orientations de la **Proposition d'école** adoptée par la CEQ (1978).

On peut faire ici un parallèle entre cette approche et celle qui s'est imposée dans la lutte pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Il n'a pas suffi d'expurger les manuels scolaires de leurs illustrations et de leurs contenus sexistes ni non plus de constater et d'expliquer l'absence des femmes en plusieurs domaines. On a aussi agi sur l'orientation des filles et on a voulu préparer l'ensemble des jeunes, garçons et filles, à agir sur la société, à la transformer pour qu'elle soit moins sexiste. Tous ces efforts ont porté fruit, même si tout n'est pas acquis.

Bref, pour nous, l'éducation interculturelle est englobante. Elle implique tant les attitudes individuelles que les pratiques institutionnelles, aussi bien les structures scolaires que les contenus d'enseignement. C'est à ces derniers que nous allons maintenant nous attarder.

Repenser les contenus d'enseignement

La révision des contenus d'enseignement vient au premier rang des mesures visant une meilleure adéquation de l'école à la pluralité ethnique. Les diverses disciplines et les outils pédagogiques doivent prendre en compte et valoriser la diversité ethnoculturelle. Avant de nous y attarder, une petite précision s'impose quant au caractère relatif de la connaissance.

Connaissance et croyance

L'enseignement n'a pas à travestir les faits sous prétexte de l'existence de convictions particulières. S'il n'y a pas « une » vérité absolue, faite d'un savoir intemporel qui pourrait être érigé en dogme, il existe toutefois un corps de connaissances scientifiques qui exprime l'état d'avancement de l'humanité à un moment donné et qui n'est pas le propre de l'Occident (Camilleri, 1985). Ce savoir, que l'école doit transmettre, peut être critiqué pour ses biais ethniques ou sociaux, pour ses silences, mais il n'a pas à être soumis au relativisme culturel. L'école a le devoir de ne pas confondre croyance et connaissance.

Le débat qui a eu cours aux États-Unis, au début de la décennie, sur la place à faire au créationnisme dans l'enseignement de la biologie fournit un bon exemple des dangers d'un relativisme absolu. La droite évangélique américaine prétendait que le dogme de la création divine était une théorie scientifique et qu'à ce titre, elle méritait qu'on lui accorde, dans l'enseignement de la biologie au secondaire, autant de crédit qu'à la théorie de l'évolution.

De nombreux spécialistes furent appelés à témoigner à un procès concernant la constitutionnalité d'une loi de l'Arkansas qui avait fait droit à cette prétention. S'il existe des divergences théoriques quant aux mécanismes évolutifs, notamment en ce qui concerne le caractère continu des changements qui est de plus en plus mis en doute, cela ne change rien aux faits qui confirment la thèse évolutive. Le juge en a d'ailleurs décidé ainsi en déclarant que le créationnisme n'était pas une théorie scientifique, mais qu'il s'agissait d'une croyance religieuse (Gould, 1984).

Un autre exemple nous fut donné récemment au Canada. Un professeur de l'Alberta, Jim Keegstra, fut suspendu de ses fonctions parce qu'il alléguait que l'holocauste n'avait jamais existé et que cette exagération tenait d'un complot sioniste. Devant les tribunaux, Keegstra plaida le droit de faire connaître les diverses thèses sur l'holocauste, dont celle du complot. La Cour a maintenu la sanction de l'employeur en concluant que les faits à ce sujet étaient connus et que l'autonomie professionnelle n'autorisait pas de telles atteintes à la vérité.

Le savoir transmis par l'école pourra parfois heurter les convictions des élèves: on devra en tenir compte dans le choix des démarches pédagogiques. Après tout, comme le dit Bachelard, « *acquérir un savoir, c'est toujours perdre une croyance* ». Cela dit, la diversité ethnique et culturelle exige que l'on revoie les contenus d'enseignement et les outils de leur transmission avec un regard nouveau afin d'y identifier les omissions, les biais, d'en chasser les stéréotypes.

Compétence interculturelle et culture immigrée

L'ouverture à la diversité requiert un apprentissage. Elle « *exige des individus une aptitude croissante à saisir et à comprendre les différences* » (CSE, 1987, p. 13). La transmission d'un cadre de vie commun à l'ensemble des citoyennes et des citoyens - dont la diversité ethnoculturelle fait partie - est au coeur de la mission éducative. L'école ne doit donc ni masquer les cultures particulières, ni enfermer les élèves dans leur univers culturel initial. Elle doit accepter chaque élève comme membre de groupes particuliers, mais aussi comme personne humaine vivant dans une société particulière, avec ce que cela implique de diversité et exige de liberté.

Découvrir la diversité culturelle de l'humanité

L'école devrait permettre aux élèves de découvrir la diversité culturelle de l'humanité. Si tous les êtres humains sont nés avec les capacités physiques de « l'humanité », les individus ne deviennent humains qu'en s'appropriant la culture de leur groupe. Il y a donc de multiples façons de « devenir » humain. Les différentes cultures sont autant de constructions élaborées par les sociétés pour répondre aux défis de leur environnement. Les cultures ont aussi un caractère historique. Elles évoluent, elles se transforment par emprunts, par échanges. La compétence interculturelle exige d'abord d'apprécier cette capacité humaine de créer une diversité de styles de vie, de s'adapter à une variété d'environnements, de développer autant d'outils de communication, d'évoluer constamment.

Il faut encore que les élèves apprennent que cette diversité culturelle caractérise aussi la société québécoise, qu'elle fait partie de leur existence. Cette connaissance de la diversité des modes de vie permettra à chacun de mieux comprendre sa propre culture. Nous ne sommes généralement pas conscients des lunettes à travers lesquelles nous voyons le monde. Comprendre l'Autre a un effet de miroir sur soi-même. S'attarder à comprendre la cohérence propre à d'autres cultures, c'est, en même temps, jeter un regard nouveau sur la sienne.

Préparer les élèves à vivre dans une société québécoise marquée par la diversité ethnoculturelle, c'est d'abord faire reconnaître cette diversité comme légitime. C'est également développer chez les élèves le goût de construire ensemble une société où ces différences seront perçues comme des acquis et non comme des éléments nuisibles.

Une telle formation, soutient Camilleri (1985), amènerait à réduire les « *jugements moraux spontanément hiérarchisants (...) toutes les cultures apparaîtraient légitimées globalement, même si on ne leur accorde pas son approbation* » (p. 158).

Il nous faut faire ici deux mises en garde, l'une relative aux dangers de réification des cultures, l'autre quant à une trop grande insistance sur les différences. Nous enseignons à des élèves, pas à des cultures. Bien sûr, ceux-là sont initialement socialisés dans l'univers culturel de leur famille; cet univers peut être plus ou moins éloigné de celui de l'école, ce qui pose un défi pédagogique constant. Cet univers culturel n'est pas qu'ethnique, il est aussi social. Les différences entre les individus d'un groupe donné sont souvent tout aussi grandes que celles qu'on peut observer entre les groupes.

Il est donc important d'apprendre à voir chaque individu, comme individu, tel qu'il est et non comme le produit déterminé d'une culture ethnique particulière. Il n'appartient pas à l'école, insiste Camilleri (1985), de déterminer l'identité des élèves, ni de choisir pour eux, mais de leur donner les moyens de diversifier leurs références et de vivre les différences en toute légitimité. Certains élèves des groupes ethnoculturels minoritaires choisiront de s'adapter étroitement aux normes dominantes, d'autres retiendront assez fidèlement les coutumes et valeurs de leurs parents alors que d'autres, sans doute la majorité, procéderont à un « bricolage » de ces deux ensembles.

Il faut par ailleurs chercher à mettre en évidence ce qui unit les individus, et non seulement ce qui les distingue. Les besoins humains fondamentaux sont les mêmes, malgré les réponses diverses qu'on leur apporte.

Cette prise en compte de la diversité dans l'enseignement proprement dit est importante pour que les élèves se reconnaissent, qu'ils se sentent valorisés. Il y a sans doute là un élément propice à une plus grande égalité des chances. Les façons d'y arriver sont multiples. Il ne s'agit pas d'enseigner toutes les cultures, - on se demande comment les enseignantes et les enseignants pourraient vraiment y arriver - mais d'intégrer la diversité culturelle à l'ensemble de l'enseignement.

Toutes les disciplines s'y prêtent

Plusieurs pratiques pourront de diverses façons retenir l'attention des élèves. On n'a pas l'habitude de s'interroger sur la signification des gestes quotidiens, sur l'origine de telle ou telle coutume. Ainsi, les traditions alimentaires comportent des interdits fort variés: les musulmans ne mangent pas de porc, les hindous pas de vache et les Occidentaux pas de chien. Les rites accompagnant les mariages, la mort ou d'autres étapes de la vie diffèrent; ici le noir est signe de deuil, là c'est le blanc; à certains endroits on enterre ses morts, ailleurs on les incinère. Même les gestes quotidiens ont parfois un sens différent: on hoche de la tête de diverses façons pour dire oui ou non, ici on agite la main tournée vers le haut pour faire venir quelqu'un alors qu'en Amérique latine, on la tourne vers le bas.

Si ces comportements, tout comme les habitudes alimentaires, vestimentaires et folkloriques, peuvent représenter un certain intérêt et favoriser les contacts, il serait regrettable d'en demeurer là. Il faut chercher à mettre en lumière les valeurs qui sous-tendent les cultures, expliquer leur environnement, réussir à faire comprendre comment on vit une culture de l'intérieur.

L'enseignement des arts fournit une excellente occasion d'ouverture au monde et d'appréhension de la diversité ethnoculturelle. Les arts plastiques, la musique, l'art dramatique permettent d'introduire et de faire apprécier bien des variantes de l'expression du génie humain dans l'espace et dans le temps. On pourra aussi attirer l'attention sur la multiplicité des formes d'écriture, certaines étant tenues pour un art, en soi, la calligraphie chinoise, par exemple.

L'étude de romans, de contes, de films permet, en outre, de saisir la complexité d'une autre société, d'une autre culture. Des traductions d'excellente qualité rendent désormais accessibles des œuvres de toute origine. Quant aux œuvres d'auteurs québécois d'origine immigrante, elles pourront aider à comprendre les difficultés propres à l'immigration, à l'intégration dans un nouveau pays.

Le seul souci de noter au passage l'origine de certains mots, ou mieux encore d'en faire l'objet d'un enseignement plus systématique en classe de français, permettra de bien faire comprendre combien les systèmes culturels ne sont pas étanches et bénéficient souvent des emprunts qu'ils ne cessent d'effectuer.

On pourrait, au secondaire, accorder une place plus importante à l'apprentissage des langues secondes, autres que la seule langue anglaise. Apprendre une langue, c'est aussi s'ouvrir à une culture, à une façon différente de penser, de sentir. Les personnes qui maîtrisent plusieurs langues le savent bien, tel cet écrivain d'origine arabe qui dira de son essai critique sur l'Islam qu'il ne pouvait être écrit en arabe: la langue arabe, trop empreinte de la culture islamique, ne lui permettait pas une distance critique suffisante.

L'enseignement des sciences et des techniques, des mathématiques n'échappe pas non plus à l'intérêt de l'ouverture. Les systèmes numériques ont été historiquement nombreux. Les Mayas, les Chinois, les Romains avaient développé des systèmes numériques complexes. Nous nous contentons tout au plus de jeter un coup d'oeil sur le seul système romain. Pourtant, la connaissance de l'existence de l'abaque chinois est au moins tout aussi importante. Le système numérique actuel origine de l'Inde, d'où il a rejoint le monde arabe, puis l'Italie (Arora & Duncan, 1986). L'algèbre (aldjabr) s'est constituée en Islam. De nombreuses techniques furent apportées de Chine: le papier, l'imprimerie, la boussole, la poudre à canon, le collier d'attelage, l'horloge (Le, 1987).

Il y a finalement tout le contenu des sciences humaines qui doit non seulement refléter la pluralité de la société québécoise, mais faire une large place à la population immigrante, à son histoire, à sa contribution à notre société.

Si l'école n'a pas à enseigner chaque culture comme telle, elle doit par contre enseigner la culture immigrée.

Une place particulière pour la culture immigrée

La culture immigrée, selon Micone (1988), comprend trois axes. Le premier devrait permettre de situer les diverses expériences de vie des immigrantes et des immigrants dans leur pays d'origine, aux plans politique, social et économique. Un deuxième axe devrait s'attarder au processus d'émigration-immigration en mettant en lumière les facteurs multiples expliquant le départ, la rupture qu'il implique et l'insécurité qui en découle. Finalement, la culture immigrée devrait s'intéresser à la vie au pays d'accueil, en insistant sur les expériences communes aux divers groupes d'immigrants et aux Québécoises et Québécois dits de souche.

Les deux premiers chapitres contiennent, selon nous, plusieurs des éléments qui devraient être à la base d'un enseignement de la culture immigrée. Les élèves devraient connaître l'histoire de l'immigration, être sensibilisés aux divers facteurs qui l'expliquent. Ils devraient pouvoir reconnaître le caractère raciste des politiques passées ainsi que l'attitude négative des francophones d'alors, privés de la capacité de décider de leur destin. Ils devraient aussi savoir que les difficultés d'intégration des nouveaux arrivants sont plus ou moins grandes, mais qu'elles sont toujours présentes. Ils devraient encore être rendus conscients de la discrimination qui perdure et du fait que cette situation n'est pas une fatalité, qu'elle peut et doit être changée.

Certains déconseillent le recours aux événements historiques qui laissent une image négative de notre passé et la mise en évidence des conditions de vie difficiles des familles immigrantes (Moodley, 1988). S'il est vrai qu'il serait erroné de n'insister que sur ces aspects, présenter notre histoire et ces conditions de vie de façon idyllique masque la réalité.

Comme le rappelle le CSE (1987), le Québec pluriethnique exige, d'une part, que les différents programmes adoptent une nouvelle perspective culturelle et, d'autre part, que de nouveaux contenus soient introduits dans les programmes actuels et dans leurs supports pédagogiques.

Les enseignantes et les enseignants devront être outillés en conséquence; ils n'ont pas été formés à une telle approche interculturelle. Dans les classes pluriethniques, on pourra plus facilement s'appuyer sur la diversité des cultures présentes. On pourra profiter, par exemple, des créations artistiques qui sont produites à l'occasion de diverses célébrations, retracer l'histoire des familles, leurs migrations, leurs diverses façons de vivre, s'intéresser au quartier, aux signes qu'on y retrouve, à l'architecture des temples, inviter des parents, des groupes culturels en classe ou à l'école, etc.

L'éducation à la compréhension et à la solidarité internationales

Une plus grande ouverture sur le monde est une autre exigence d'une école mieux adaptée à la diversité ethnique et culturelle du Québec moderne. Pour comprendre et accepter la diversité ethnoculturelle, il faut encore être en mesure de la saisir au plan international. L'élève ne pourra que demeurer perplexe devant un enseignement qui viserait à développer une vision positive des divers groupes ethniques qui composent la société québécoise alors que l'on entretiendrait chez lui une vision négative ou biaisée de ces groupes lorsqu'ils se trouvent dans leur pays d'origine (McAndrew, 1984).

C'est dès le jeune âge, entre six et quatorze ans, que s'élabore chez l'enfant la représentation des autres pays et des autres cultures (UNESCO, 1984). Dès l'âge de six ou sept ans, les enfants sont susceptibles d'avoir développé une certaine réticence aux personnes originant d'ailleurs (Worrall, 1981). C'est dans la perception que les enfants se font du monde que les stéréotypes se forment (Cortès, 1983) et ceux-ci influencent négativement la « compétence interculturelle ».

Une meilleure connaissance des réalités internationales est tout aussi essentielle pour comprendre les phénomènes migratoires. L'arrivée récente, au Québec, de milliers de personnes réfugiées d'origines haïtienne, vietnamienne, chilienne, tamoule, etc. ne fut pas l'effet du hasard; le duvaliérisme et ses suites, la guerre du Vietnam, la dictature de Pinochet, la guerre civile au Sri Lanka sont autant de facteurs en cause. Nombre d'immigrantes et d'immigrants indépendants fuient aussi des pays au bord de la faillite économique, minés par la crise, saignés par les grandes banques et déstabilisés par les politiques imposées par le Fonds monétaire international.

La compréhension, tant de la réalité multiculturelle québécoise que des facteurs expliquant les migrations, plaide en faveur d'une meilleure éducation internationale. Ces réalités doivent être situées dans le contexte de l'économie mondiale et des rapports politiques entre les nations du globe. De plus, cela serait de nature à corriger un certain caractère idéaliste et utopiste reproché à l'éducation interculturelle et permettrait encore de donner un point d'appui aux initiatives d'éducation interculturelle dans des classes plus homogènes (Ouellet, 1989).

Il ne s'agit pas, ici non plus, d'un nouveau cours, mais plutôt d'une nouvelle façon d'atteindre les objectifs de formation de l'école québécoise.

Un peu d'histoire

L'éducation internationale a pris diverses formes. En Europe, dans l'entre-deux guerres, on a cherché à développer une meilleure compréhension entre les peuples, pensant éviter ainsi d'autres catastrophes. La Deuxième

Guerre a mis brutalement fin à ces espoirs. La guerre froide a plutôt donné du poids aux stratégies justificatrices des politiques nationales. Aux États-Unis, le Defense Education Act, adopté à la fin des années cinquante, en réponse au lancement du premier satellite artificiel par les Soviétiques, prônait une approche fondée sur la défense du monde dit libre et sur la dissuasion nucléaire (Lamy, 1983).

C'est toutefois au cours des années soixante que l'éducation internationale a vraiment pris forme. Les mouvements de libération, les critiques envers les nouvelles formes d'aide ont contribué à lui donner un nouveau visage. D'une approche initialement imprégnée de paternalisme, qui avait souvent pour effet de renforcer les préjugés, on est passé à une conception centrée sur des exigences de justice dans les rapports internationaux et sur une critique du mal-développement occidental (Ouellet, 1988).

Plusieurs coopérantes et coopérants québécois et canadiens qui avaient participé aux premiers efforts d'aide sont revenus avec la conviction que les racines du sous-développement étaient profondément ancrées dans une multitude de relations économiques et politiques inégales et que le Canada contribuait au maintien de relations d'échange qui perpétuaient le déséquilibre entre nations riches et nations pauvres. Cela a conduit de nombreuses organisations non gouvernementales (ONG) à mettre l'accent sur l'éducation internationale, mentionnons seulement les activités mises sur pied, dans les années soixante-dix, par le SUCO, par Développement et Paix (Christie, 1983).

En 1974, l'UNESCO adoptait la « *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* ». Les États signataires de cette déclaration, dont le Canada, se sont engagés notamment à promouvoir une dimension internationale et une perspective globale en éducation, à favoriser compréhension et respect pour les peuples et leurs cultures, incluant les cultures ethniques internes, à promouvoir la nécessité de la solidarité et de la coopération internationales ainsi que la participation des individus à la solution des problèmes de leur communauté, de leur pays et du monde (UNESCO, 1984).

Quoique le système d'éducation québécois soit resté plutôt indifférent à l'adoption de cette recommandation, les ONG y ont trouvé un appui à la poursuite de leurs activités éducatives, financées en grande partie par l'Agence canadienne de développement international (ACDI). Récemment, l'agence fédérale a fait volte-face en décidant d'aller de l'avant avec ses propres projets d'éducation au développement. Les ONG se plaignent de s'être fait couper les vivres et plusieurs voient d'un mauvais œil une éducation internationale fondée essentiellement sur la politique extérieure du Canada.

Une perspective étroite

Selon l'ACDI, l'éducation au développement est une éducation au respect de la différence, au dialogue des cultures, bref une éducation à l'humanité. Elle serait une nécessité pour comprendre les événements internationaux ainsi que les multiples cultures présentes au pays. Cette éducation, peut-on lire dans les énoncés de principe de l'agence, veut développer le sens critique, inciter à exiger la justice et favoriser un changement d'attitudes par une approche globale qui exige la participation des élèves (ACDI, 1988).

C'est là un bien beau programme. Mais la réalité est bien en-deçà du discours. L'analyse des fiches d'activités qui accompagnent ce projet révèle une tout autre réalité[6]. Bien sûr, la diffusion de la magnifique carte « **Un monde en développement** » et les suggestions pédagogiques qui visent à amener les élèves à mieux connaître la géographie mondiale sont des outils intéressants. Certaines fiches traitent des organismes internationaux, des préjugés dans les bandes dessinées avec un à propos certain.

Par ailleurs, dans ce matériel pédagogique, les rapports historiques entre pays colonisateurs et pays colonisés sont placés sous le signe de « l'interdépendance »; c'est encore sous le thème de « vivre l'interdépendance » que sont présentés les rapports économiques mondiaux. Il suffit pourtant de suivre les diverses étapes de la production et de la commercialisation des matières premières (bananes, café, noix de coco, canne à sucre, etc.) pour comprendre qu'on est loin « d'une dépendance mutuelle ». L'exploitation cache mal son nom.

Une activité propose de traiter de la situation des pays les moins avancés en argumentant sur l'hypothèse suivante: « *Les pays les moins avancés doivent leur faible développement économique à leur situation dans les basses latitudes (30° et moins)* » (p. 81). On suggère ainsi que les causes du sous-développement sont liées à des facteurs exclusivement internes ou encore à des phénomènes climatiques.

Les activités proposant des gestes concrets de solidarité sont, par contre, rares. On ne trouve aucune activité portant sur les luttes de libération, sur la dette, ni même sur l'apartheid. Aucune ne présente les diverses thèses que l'on retrouve ici et ailleurs pour expliquer le sous-développement; les rapports de domination ne semblent pas exister, la pauvreté semble être le propre des pays du Tiers-Monde alors que la concentration extrême de la richesse dans les mains d'une minorité est passée sous silence. Une réflexion sur le rôle du Canada au plan international, un coup d'oeil sur la pauvreté qui existe ici

6. L'analyse qui suit porte exclusivement sur les fiches d'activités publiées à l'intention des écoles. Elle ne concerne pas les politiques de coopération de l'ACDI, ni les autres outils que l'Agence publie à l'intention des jeunes.

devraient pourtant faire partie de l'éducation au développement. On cherche en vain l'esprit critique et l'esprit de justice que l'on affirme par ailleurs vouloir développer.

L'éducation internationale ne passe pas par une voie aussi étroite. Elle ne saurait se contenter des seuls points de vue officiels. Elle suppose une véritable compréhension des problèmes mondiaux et l'engagement du plus grand nombre dans des gestes concrets de solidarité. La contribution des ONG est ici nécessaire et l'État devrait contribuer à leur donner les moyens de se faire entendre.

S'il est vrai que l'interdépendance de l'humanité peut être une notion centrale en éducation internationale, il ne faut pas que celle-ci serve à masquer des rapports d'une tout autre nature.

Une voie prometteuse

Dans son rapport remis à l'ONU, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED, 1988) présidée par la première ministre danoise, Mme Gro Brundtland, propose une perspective fort intéressante. Notre avenir à tous dépendrait des solutions que nous saurons apporter aux problèmes communs de l'humanité; le développement inégal et la pauvreté en font partie.

Développement et environnement sont étroitement reliés, affirme le rapport. Le système économique mondial arrache plus aux pays pauvres qu'il ne leur donne, ce qui contribue à aggraver les problèmes environnementaux. En effet, ajoute-t-on, l'écart entre pays riches et pauvres se creuse, l'analphabétisme et la faim progressent, les forêts régressent, la terre se désertifie, les pluies acides tuent lacs et forêts, l'effet de serre nous guette. Devant les menaces qui pèsent sur le patrimoine commun de l'humanité et sur l'humanité elle-même, les compartimentations nationales devraient s'estomper.

Des solutions existent pour stabiliser la population de la planète, pour éliminer la famine et la misère; il faudrait notamment réduire le fardeau de la dette, redresser les termes de l'échange qui arrachent leurs biens à ceux qui en ont si peu, assurer une meilleure répartition de la croissance, protéger les biens communs de l'humanité que sont l'espace, la mer et l'air ambiant. Ces changements, insiste-t-on, passent, entre autres choses, par une vaste campagne d'éducation.

Il y a là tout le contenu d'un programme d'éducation au développement et à la solidarité internationale qui met en relation la situation des pays occidentaux et celle des pays dits en voie de développement, qui remet en question nos propres modes de vie, qui indique des pistes d'action. On peut partir de ce que les enfants vivent, de ce qu'ils mangent, d'activités présentes dans la communauté (agriculture, pêche, fabrication de produits) pour développer

la prise de conscience des enjeux globaux et le respect des cultures autres.

Car l'ethnocentrisme guette aussi l'éducation internationale. La croyance en une évolution linéaire qui passerait par des étapes successives de développement pour conduire les diverses nations à la modernité idéale, représentée, bien sûr, par les pays occidentaux, est encore fort répandue.

Une éducation pour toutes et tous

On pourrait se réjouir, à première vue, de l'engouement récent manifesté, dans plusieurs commissions scolaires, pour la création d'écoles dites internationales. De telles écoles ont été créées à Montréal, à Sherbrooke, à Québec, à Chambly; d'autres projets sont en élaboration. Ces projets s'appuient, en principe, sur le mouvement des écoles internationales mis sur pied par l'UNESCO. Ces écoles s'adressaient initialement aux enfants de diplomates qui avaient à se déplacer régulièrement d'un pays à l'autre; elles se sont élargies pour offrir un programme régulier centré sur la compréhension internationale. Il existe un programme de baccalauréat, offert après la scolarité obligatoire, et un brevet offert dans le cadre de la formation de niveau secondaire et accessible, en principe, à l'ensemble des élèves.

À l'analyse, pourtant, les objectifs d'éducation internationale apparaissent comme un simple prétexte dans les projets québécois. Ce qui semble d'abord recherché, c'est la création d'écoles secondaires sélectives et élitistes dans le but de concurrencer une école privée sélective. Pour y être admis, les élèves doivent obtenir des résultats supérieurs à des tests d'admission, dont certains revêtent un caractère discriminatoire sur lequel nous reviendrons. Comble de l'ironie, dans ces écoles dont la vocation serait, dit-on, la compréhension internationale, la sélection exercée pourrait conduire à une forte sous-représentation, pour ne pas dire à l'exclusion de jeunes de certains groupes ethniques qui rencontrent davantage de problèmes d'adaptation à l'école québécoise.

Le véritable avenir de l'éducation internationale, c'est de devenir un élément central de la formation de l'ensemble des jeunes. Il est absurde de la réserver à une minorité, sous prétexte de la formation d'une élite, seule capable de résoudre les problèmes mondiaux.

Améliorer l'information internationale

Cette tâche d'expliquer et de faire comprendre ne revient pas exclusivement à l'école, les médias sont aussi directement concernés.

Le contenu de l'information internationale transmise par les médias québécois a soulevé plus d'une critique. Ainsi, une étude sur le traitement consenti par **La Presse** et **Le Devoir** aux conflits sociaux en Pologne et au Salva-

dor, durant la période du 18 novembre 1983 au 18 janvier 1984, a démontré que ce traitement était loin d'être neutre. L'espace consacré aux événements polonais par rapport à ceux du Salvador était 13 fois plus important dans **La Presse**, 2,5 fois dans **Le Devoir**. Dans les deux journaux, les événements politiques polonais étaient présentés et analysés avec un biais certain. Dans le cas du Salvador, on se contentait de rapporter certains événements tragiques. Le rôle des grandes agences de presse - les quatre plus importantes fournissent 90 % des nouvelles internationales - de même que le parti pris idéologique sont deux des facteurs qui amènent les médias à nous masquer le monde (La Maîtresse d'école, 1985).

Noam Chomsky, célèbre linguiste américain, a consacré plus d'un texte à la mise en évidence du rôle de la presse dans la justification de la politique internationale américaine. Son étude du traitement fait à la situation nicaraguayenne par la presse américaine, au milieu des années quatre-vingt, a montré plus d'une inexactitude et de nombreuses manipulations de l'opinion publique par certains informateurs officiels.

Or, comme le rappelle Colette Beauchamp (1987), « le filtre américain tamise l'ensemble de l'information internationale qui parvient au Québec, et notre couverture des réalités d'ailleurs est essentiellement occidentale et événementielle » (p. 69). On pourrait même, selon elle, parler « d'un jaunisme foncé » qui laisse peu de place à la vie réelle des autres peuples.

Droits, préjugés et discrimination

L'éducation aux droits, la lutte contre toutes les formes de préjugés et d'attitudes racistes sont aussi des responsabilités de toute l'école. De l'école québécoise de toutes les régions, de tous les ordres d'enseignement et dans toutes les situations d'apprentissage. Dans la **Déclaration sur la race et les préjugés raciaux**, adoptée par l'UNESCO en 1978, on peut lire que le corps enseignant a, avec l'État, la responsabilité de veiller à ce que les ressources éducatives soient mises en œuvre pour combattre le racisme (UNESCO, 1979).

L'adoption des diverses chartes nationales et internationales avait notamment une mission éducative. La reconnaissance de l'égalité fondamentale de tous les êtres humains, le respect des différences et des choix individuels ou de groupe sont des fondements de toute société démocratique. Les droits sont à l'antipode des secrets, plus ils ont de gardiens, mieux ils sont protégés.

L'éducation aux droits devrait, selon le CSE (1987), viser trois objectifs:

— faire ressortir les fondements mêmes des chartes;

— permettre de comprendre les fondements historiques, politiques et philosophiques des droits;

— développer des comportements axés sur la reconnaissance des droits d'autrui.

S'impliquer dans la lutte contre le racisme et la discrimination

La lutte contre le racisme et la discrimination ne passe pas que par l'apprentissage des chartes et des droits. Elle exige aussi un engagement profond contre toute forme de discrimination ethnique ou raciale. Nous l'avons déjà vu, la discrimination marque encore profondément la société québécoise. Les minorités visibles en souffrent quotidiennement dans tous les aspects de leur vie. L'école doit faire état de ces réalités et former les élèves de telle sorte qu'ils puissent contribuer à les transformer. Il serait illusoire d'avoir une école qui se prétendrait non raciste, alors que la société, elle, le demeurerait.

Les nombreuses études sur le sujet font consensus sur au moins un point: la difficulté de combattre les préjugés. Une approche mal choisie peut même avoir un effet contraire à celui recherché (Lynch, 1983). Étant donné le caractère irrationnel du préjugé, on a constaté que la transmission d'informations n'était pas, à elle seule, suffisante. La méconnaissance n'engendre pas, en soi, le stéréotype ou le préjugé; mais elle contribue toutefois à favoriser son développement (Abdallah-Pretceille, 1986).

On suggère donc généralement, en plus des connaissances qui sont nécessaires sur les diverses formes de discrimination, de privilégier des approches centrées sur la personne porteuse de préjugés, en la plaçant dans des situations où elle sera en mesure de mieux saisir les effets de la discrimination sur l'individu.

Un ensemble d'approches pédagogiques peut permettre d'atteindre un tel objectif: jeux de rôle où les élèves deviennent membres de groupes discriminés, discussions et échanges bien planifiés sur des événements réels, création de situations expérientielles qui sont par la suite analysées. L'implication des élèves dans des actions concrètes (lettre pour protester contre telle situation, construction d'une argumentation pour défendre une personne) est aussi de nature à rendre l'activité plus efficace (Ijaz, 1984). L'analyse de contenus est une autre approche suggérée: analyse d'images, recherche de stéréotypes dans les médias, dans les livres, etc.

Dans ces différentes situations, on suggère de représenter diversement les groupes en présence. On s'assurera, par exemple, dans les rôles proposés, de retrouver des femmes et des hommes, des personnes de différentes générations, ayant des occupations variées, vivant dans divers quartiers ou régions. On contribuera ainsi à mettre en évidence les divergences d'opinion et la diversité existant à l'intérieur même des différents groupes (Bennett, 1986).

À cela s'ajoute la nécessité de mettre en évidence les facteurs structurels qui contribuent à générer des pratiques racistes et à les reproduire dans

le temps. On a en effet constaté que, dans des situations où les différents groupes raciaux avaient des statuts équivalents, l'émergence de la perception raciale chez les jeunes enfants n'était pas accompagnée d'évaluation négative des personnes de couleur. Ce qui n'était pas le cas dans les situations à statuts inégaux.

Une conception élargie des droits

L'éducation aux droits ne saurait être restreinte aux seuls droits individuels. Les droits sociaux, les droits des peuples, le droit à la paix, le droit à un environnement sain sont aussi des droits humains (voir le Chapitre III); ils doivent, en conséquence, faire partie de l'éducation aux droits.

On rejoint ici certaines facettes de l'éducation internationale. On pourra chercher à comprendre les divers facteurs socio-économiques, les rapports de domination qui expliquent pourquoi de nombreux peuples, groupes sociaux ou individus sont privés de ces droits.

Finalement, rien n'est plus favorable, dans une démarche d'éducation aux droits, que de vivre quotidiennement dans un milieu scolaire qui encourage le respect des droits et qui reconnaît que ceux-ci doivent aussi s'exercer dans l'école et dans la classe.

À propos des programmes, des manuels et des outils pédagogiques

Il est certain qu'on ne peut compter exclusivement sur la somme de travail individuel du personnel de l'éducation pour adapter l'enseignement aux exigences d'une société pluriethnique. Certes, il lui faudra faire des efforts d'adaptation et un perfectionnement approprié sera nécessaire, mais il devra de plus disposer d'un matériel didactique adéquat. Le contenu des programmes d'études et des manuels scolaires est déterminant dans la transmission des connaissances et dans la formation des attitudes; le recours possible à un ensemble de ressources pédagogiques variées est une autre nécessité pour l'enseignante ou l'enseignant.

Au cours de la dernière décennie, diverses études ont procédé à une évaluation des programmes et du matériel didactique afin d'en évaluer l'adéquation au Québec pluriethnique. Cette évaluation a principalement porté sur les programmes de sciences humaines et de langue maternelle. Il sera donc difficile de porter un jugement sur les programmes et le matériel pédagogique de sciences et de mathématiques, puisque ceux-ci n'ont pas été l'objet d'évaluation quant à leur caractère multiculturel.

Les études réalisées peuvent être regroupées en deux périodes distinctes. Celles portant sur le matériel lié aux anciens programmes d'études révèlent un ethnocentrisme marqué, alors qu'on constate une amélioration significative avec les nouveaux programmes.

Un passé récent peu réjouissant

La publication de l'étude sur l'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires (manuels agréés en 1976-1977) a eu un effet de choc sur l'école québécoise. Les manuels, concluent les auteurs, présentent une image simplifiée de l'Amérindien et préparent les jeunes au racisme et à la discrimination (Arcand & Vincent, 1979). Les Amérindiens sont présentés comme des êtres hostiles, menaçants, cruels, guerriers, primitifs, barbares et violents. Leur hospitalité et le rôle positif qu'ils ont joué dans la colonisation sont passés sous silence; leurs coutumes et leurs traditions sont présentées avec mépris. La cruauté des colonisateurs, quant à elle, est synonyme de résistance héroïque et de civilisation. La parution de cette étude a amené le MEQ à prendre, rapidement, des mesures pour corriger la situation.

Deux études se sont par la suite attardées à la transmission des connaissances et des valeurs relatives au Tiers-Monde et au développement, respectivement dans les manuels utilisés en français, en catéchèse et en mathématiques au primaire et dans les manuels d'histoire et de géographie du secondaire (AQOCI, 1983; McAndrew, 1984). Ces deux études concluaient à la présentation d'une image particulièrement ethnocentrique et biaisée du Tiers-Monde.

Une dernière étude de cette première période portait sur le racisme, l'immigration et la réalité multiethnique (McAndrew, 1985). S'il faut noter que le traitement de ces thématiques était loin d'être univoque et grossièrement stéréotypé, des biais ethnocentriques certains étaient néanmoins observés. Seules les perspectives du groupe majoritaire étaient privilégiées, excluant la version des groupes minoritaires. Le racisme d'ici et de maintenant était ignoré, l'immigration était abordée principalement sous l'angle démolinguistique et le traitement de la diversité culturelle était quasi inexistant.

Ceux qui exaltent une école du passé qui serait seule garante de qualité devraient se rappeler ce que l'école d'alors véhiculait. L'adoption, en 1981, d'une grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires et l'implantation des nouveaux programmes d'études ont conduit à des changements rapides.

Un présent, plus satisfaisant

Si on ne tarit pas d'éloges sur l'ouverture dont font preuve les nouveaux programmes du primaire, les critiques sont beaucoup plus sévères envers les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation économique du secondaire (Blondin, 1989; CSE, 1987; McAndrew, 1984). Le programme de géographie générale, malgré son ouverture sur le monde, aborde la question du sous-développement dans une perspective *« très limitée et même dangereuse »* (McAndrew, 1984, p. 15). Les pays non-occidentaux n'ont, par ailleurs, pas leur

place dans le programme d'histoire générale, de telle sorte que l'élève termine son secondaire sans avoir entendu vraiment parler de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique latine (CSE, 1987). Dans ce programme, le colonialisme et l'impérialisme sont oubliés, les cultures précolombiennes n'ont d'intérêt qu'en autant qu'elles ont été découvertes par les Blancs, les autres peuples sont souvent présentés comme étant à des stades inférieurs d'une évolution dont nous – seuls bien entendu, atteint les sommets. On est laissé, conclut McAndrew (1984), avec l'impression d'un Tiers-Monde amère qui n'existe que par ses problèmes devant la suprématie de la civilisation occidentale.

Une analyse récente des manuels utilisés au primaire et au secondaire dans un nombre important de matières met aussi en évidence l'évolution extrêmement rapide et marquée, accomplie depuis le début des années quatre-vingt (McAndrew, 1987). On est toutefois encore loin de la perfection pour chacun des cinq thèmes qui ont été l'objet d'analyse.

Ainsi, on observe, dans les manuels, une présence importante d'illustrations d'enfants appartenant à des groupes ethniques minoritaires, ceux-ci sont toutefois souvent présentés comme « autres » et leur appartenance à la société commune est négligée. La diversité ethnique est aussi largement présentée, avec un point de vue sympathique même si, ici encore, ils sont « eux » face à « nous », on insiste beaucoup sur les aspects matériels des cultures (habillement, nourriture) mais fort peu sur les aspects plus complexes et moins tangibles (les valeurs, la famille); le caractère dynamique des cultures est peu présent.

Le traitement des droits humains, du racisme et de la discrimination a également fait des pas de géant. C'est cet aspect qui reçoit la meilleure note. On ne se contente pas d'une description théorique, mais des situations concrètes sont abordées, où le racisme est vertement condamné. La parole est souvent donnée aux victimes de discrimination. Quant à l'immigration et aux relations interethniques, elles sont obligatoirement traitées, en vertu des programmes d'histoire. L'auteure note un traitement relativement équilibré des difficultés vécues et des succès, un intérêt pour le vécu des populations immigrantes et un traitement « multilatéral » des conflits.

Finalement, le traitement des inégalités mondiales, en relation avec la présence au Québec de personnes d'origines diverses, reçoit une note plus basse. On trouve d'une part, dans les divers manuels, des éléments susceptibles de favoriser l'empathie et la solidarité chez les jeunes mais, d'autre part, on privilégie les facteurs internes pour expliquer le sous-développement, et on présente la pauvreté comme une réalité exclusivement tiers mondiste. Les manuels semblent ainsi propager une vision déformée, déjà inscrite dans certains programmes d'études.

Des améliorations s'imposent

L'auteure a également procédé à une critique de la grille d'analyse des stéréotypes discriminatoires à partir de laquelle le Bureau d'approbation du matériel didactique établit son évaluation. Cette évaluation est fondée sur la notion de personnage. Au plan quantitatif, il faut assurer une juste représentation (25 %) de personnes des groupes minoritaires comptant une proportion de rôles principaux et secondaires équivalente à celle observée chez le groupe majoritaire. Au plan qualitatif, on doit assurer une représentation diversifiée et non stéréotypée, notamment dans les rôles confiés, dans les caractéristiques personnelles ou sociales.

Ces exigences ont conduit à des améliorations importantes, mais elles n'assurent pas nécessairement une présentation adéquate des diverses cultures, ni des groupes dans leurs différences; l'absence de critères ou de suggestions relatives au traitement de la diversité n'est pas favorable à la valorisation du pluralisme. Les éditeurs hésitent en effet à aborder les différences, de peur de se faire reprocher d'entretenir des stéréotypes; en conséquence, très souvent, on retrouve des personnes de groupes minoritaires dans des situations tout à fait identiques à celles du groupe majoritaire. L'image qui en ressort est fortement assimilationniste. On surajoute à un matériel monoculturel une ou deux unités traitant du pluralisme ou du vécu minoritaire comme thème principal, avec une insistance marquée sur les cultures d'origine (McAndrew, 1987).

Prenant note des améliorations très appréciables mais aussi des limites observées dans le traitement du pluralisme, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI) a formulé un ensemble de recommandations susceptibles d'améliorer la situation (CCCI, 1988). Le matériel didactique devrait accorder plus d'importance aux cultures telles que vécues ici, tout en insistant sur l'appartenance pleine et entière de tout citoyen à la société québécoise. Il devrait aussi mettre davantage l'accent sur l'impact positif de la diversité, présenter des points de vue variés sur les questions à propos desquelles il n'y a pas consensus, développer un plus fort sentiment d'empathie envers les enfants issus des groupes minoritaires et envers le Tiers-Monde et accorder une place plus grande à la sensibilisation aux inégalités mondiales. Le matériel didactique devrait encore assurer une présentation des grandes orientations que s'est données la société québécoise et comprendre davantage d'exemples de pratiques racistes et discriminatoires tout en persistant à les condamner.

Le Conseil recommandait finalement au ministère de l'Éducation de définir des critères opérationnels visant à appliquer ces recommandations et d'élaborer, par la suite, un guide à l'intention des éditeurs et des créateurs de matériel didactique afin de les aider à respecter ces critères. Ce guide devrait bientôt être disponible.

Des changements plus profonds sont nécessaires

L'application de l'ensemble de ces recommandations représenterait un pas énorme. Mais cela est loin d'être suffisant. En effet, selon Blondin (1989), les travers observés dans les manuels quant à la place faite à l'Autre tiendraient à la structure même du savoir transmis dans la culture occidentale. Nous apprenons à dissocier complètement ce qui concerne le NOUS de ce qui concerne l'AUTRE et nous ne voyons ce dernier qu'à travers nous-mêmes. Alors que NOUS sommes présentés comme des êtres différenciés et agissants qui ont une histoire et qui évoluent, les AUTRES seraient indifférenciés et déterminés par des facteurs naturels.

Le sous-développement s'expliquerait par un retard évolutif dû à des conditions climatiques; caractéristiques écologiques et facteurs humains sont confondus à tel point qu'on a l'impression que les humains d'ailleurs font partie de la végétation ou encore du climat. Les arguments peuvent encore se retourner selon les besoins de la démonstration. **Leur** climat peut expliquer **leur** mal-développement mais NOUS pouvons évoluer dans les milieux les plus hostiles. La natalité peut contribuer à **notre** essor alors qu'elle entrave le **leur**; il en sera de même pour la religion.

Les groupes AUTRES sont présentés de façon uniformisante, comme s'ils n'étaient pas constitués d'individus. Ce monolithisme évacue les phénomènes sociaux. Pour NOUS, c'est l'inverse; on observe une grande variabilité sociale et culturelle que l'on attribue aux particularités individuelles.

En fait, les manuels scolaires contribuent directement « *à transmettre ce système cognitif, même si cela se fait en l'absence de tout dessein machiavélique conscient* » (Blondin, 1989, p. 9). Voilà qui fait dire à l'auteur qu'un remaniement adéquat des programmes et des contenus de formation exigera une véritable révolution de notre système de pensée.

Il serait sage donc de ne pas attendre que les manuels scolaires et les programmes, ainsi que le système cognitif qu'ils reflètent, aient été profondément transformés, avant d'agir. L'école québécoise doit pouvoir disposer rapidement d'un matériel didactique approprié répondant aux objectifs que nous avons décrits.

La création du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) est sûrement un pas dans la bonne direction [7]. Il s'agit d'un centre d'enseignantes et d'enseignants dont la mission première est de sensibiliser et d'instrumenter le personnel scolaire en matière d'éducation

7. Diverses organisations sont engagées dans le CEICI dont: la CEQ, l'Association provinciale des enseignants protestants, l'Association provinciale des enseignants catholiques, la Fédération des commissions scolaires catholiques, l'ACDI, le MEQ, les directeurs généraux de l'île de Montréal et l'Association des cadres scolaires. Formé à l'initiative de la CEQ, le Centre est subventionné par l'ACDI et par diverses formes de contribution des organismes participants.

internationale et interculturelle. En plus d'organiser des activités de perfectionnement, le CEICI compte constituer une banque de ressources pédagogiques et contribuer à une plus large diffusion des expériences qui ont cours dans certains milieux et du matériel déjà produit par quelques commissions scolaires (CEICI, 1989).

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal a, pour sa part, produit un inventaire de la documentation de langue française disponible pour l'éducation interculturelle et l'éducation internationale (Beauchesne, 1988). Cet inventaire est des plus précieux car il fournit non seulement une description du matériel existant (vidéos, jeux, contes, guides pédagogiques...) mais aussi une évaluation de ce matériel. Toutefois, cet inventaire ne crée évidemment pas de matériel nouveau. Notons encore les efforts importants qui ont été consentis par la Commission des droits de la personne et par la CEQ, notamment au chapitre de l'éducation aux droits.

Le rapport Chancy (MEQ, 1985) recommandait, par ailleurs, que le ministère de l'Éducation entreprenne lui-même la production de matériel complémentaire, comme il peut le faire dans d'autres circonstances. Le Ministère a bien produit quelques guides suggérant des activités interculturelles, des petits livrets menant à la découverte des communautés culturelles ainsi qu'un répertoire de jeux ethniques; c'est déjà ça, mais c'est encore bien peu.

Il faudra que l'État joue un rôle beaucoup plus actif dans ce domaine, si l'on veut que l'école québécoise adapte mieux et plus rapidement son enseignement à la pluralité ethnoculturelle du Québec. Il faudra également qu'il donne au personnel éducatif les moyens de s'associer étroitement à la production de ce matériel, le plus possible en liaison avec diverses organisations ethniques ou de solidarité.

Les bibliothèques scolaires devront, elles aussi, s'adapter à ces nouvelles réalités. À ce chapitre, la situation n'est pas rose. Le rapport Bouchard, publié en mai 1989, critiquait sévèrement le caractère vieillot, désuet de la collection de nombreuses bibliothèques. On évalue qu'entre 30 % et 70 % des volumes devraient être retirés des rayons, en raison de leur contenu dépassé, mais on ne le fait pas, faute d'argent pour les remplacer. On estime qu'un investissement d'environ 50 millions serait nécessaire pour redresser la situation (Comité d'étude, 1989).

Il serait urgent que les bibliothèques scolaires se dotent de collections tenant compte des nouvelles réalités ethnoculturelles. Ces collections devraient comprendre une grande variété d'œuvres littéraires d'origine étrangère ou écrites par des auteurs québécois de groupes minoritaires ainsi qu'une documentation appropriée sur les questions internationales et sur les différentes cultures présentes au Québec. Dans les milieux pluriethniques, la mise à la disposition des élèves de toutes sortes d'ouvrages dans leur langue d'origine est tout aussi essentielle.

Des efforts à poursuivre

Bref, des efforts importants s'imposent pour que les jeunes Québécoises et Québécois soient dotés de la compétence interculturelle nécessaire pour vivre harmonieusement dans une société pluriethnique, pour qu'ils possèdent une connaissance adéquate de la culture immigrée, qu'ils acquièrent une meilleure compréhension des problèmes internationaux et qu'ils s'engagent dans des actions de solidarité afin que les choses changent, ici et ailleurs. Vivre au XXIe siècle, au Québec et dans le monde, exige une telle éducation.

L'État devra donner à l'école québécoise les moyens de relever ce nouveau défi. Il faut encourager la production d'un matériel didactique varié, assurer le renouvellement des collections des bibliothèques scolaires, offrir au personnel un perfectionnement adéquat et soutenir les groupes et organisations qui font la promotion de l'éducation interculturelle et de l'éducation internationale.

Il faut le redire, c'est l'ensemble de l'école québécoise qui est sollicité par les défis de cette éducation moderne, par ces nouveaux savoirs à transmettre, par les attitudes d'ouverture et d'acceptation à développer et par la solidarité qu'il faut favoriser.

Bien entendu, l'école pluriethnique connaît une réalité particulière. Les difficultés posées par l'accueil et l'intégration des nouveaux venus, la place à faire aux langues et cultures d'origine, etc. sont des problèmes propres aux écoles pluriethniques. Néanmoins, les décisions à prendre à ce chapitre nous concernent toutes et tous. Ce sont des choix sociaux qui auront des répercussions importantes sur l'avenir de la société québécoise. C'est à ces questions que s'attarde le prochain chapitre.

CHAPITRE
V

DES BESOINS URGENTS POUR L'ÉCOLE PLURIETHNIQUE

L'école pluriethnique est à l'image de la diversité ethnoculturelle et des conditions socio-économiques variées qui caractérisent la population immigrante qu'elle dessert. Les élèves de familles immigrantes proviennent de différents milieux sociaux, leur famille a émigré pour des raisons variées, à des périodes distinctes, leur culture est plus ou moins éloignée de la culture scolaire, etc. Ces différents facteurs rendent l'intégration scolaire plus ou moins difficile.

Toujours à l'image de l'immigration, l'école pluriethnique est principalement un phénomène montréalais; près de 90 % des élèves de familles immigrantes vivent dans la région de Montréal. En 1988-1989, 11,2 % des élèves du primaire et 17,1 % de ceux du secondaire des commissions scolaires de l'île de Montréal étaient nés à l'étranger (CSIM, 1989); dans certains cégeps montréalais, un élève sur quatre est né à l'extérieur du Québec.

Cette proportion est plus importante lorsque la variable considérée est la langue maternelle et encore davantage lorsque l'on tient compte de l'origine ethnique. Ainsi, toujours en 1988-1989, plus du quart des élèves du secteur français de la CECM étaient de langue maternelle autre qu'anglaise ou française. Cette proportion, qui devrait dépasser les 30 % d'ici la fin du siècle (Maheu, 1989), est déjà atteinte à la Commission scolaire de Sainte-Croix et largement dépassée au secteur français de la CEPGM. On évalue que, d'ici peu, 70 % des écoles de la CECM compteront une proportion d'élèves issus de familles immigrantes supérieure à 50 %.

En 1988-1989, on comptait près de 75 000 élèves allophones dans les écoles primaires et secondaires du Québec, dont 50 000 dans les écoles françaises. Dans ces dernières, les principales langues d'origine étaient l'espagnol, le grec, l'italien et le créole (MEQ, 1989). Pour avoir une évaluation plus précise de la population d'origine immigrante, il faut ajouter les élèves qui sont déjà de langue française ou anglaise (notamment des Haïtiens, des Jamaïcains et des Juifs), ce qui porte le total à près de 100 000.

Il est heureux que ce soit désormais l'école française qui ait à relever ce défi; c'est déjà l'expression du succès, à l'école, de la politique de francisation voulue par la loi 101.

Ce succès est évident. Au début des années soixante-dix, seulement 11 % des élèves allophones fréquentaient l'école française, primaire et secondaire confondus; en 1988-1989, cette proportion atteignait 73,7 % au primaire et 64,3 % au secondaire et elle continuait toujours de progresser. Pour des raisons historiques, elle varie selon les groupes; alors que seulement le tiers des élèves dont la langue maternelle est l'italien fréquentent l'école française, cette proportion atteint les deux tiers chez les Grecs et dépasse 95 % chez les jeunes de langue espagnole et vietnamienne (MEQ, 1989).

La situation est beaucoup moins réjouissante au collégial pour lequel la loi 101 ne s'applique pas. Bien que la proportion des jeunes allophones qui fréquentent les cégeps francophones ait doublé en dix ans, elle n'atteignait que 27 % en 1986-1987 (Maheu, 1989).

Les études consacrées à la situation et aux besoins particuliers des écoles françaises pluriethniques, publiées ces dernières années (Paradis, 1988; Beauchesne & Hensler, 1987; Ferland & Rocher, 1987; Coopération Nord-Sud, 1986), font consensus sur les problèmes vécus et sur les mesures à prendre.

Le premier défi, et il est de taille, a trait à la francisation des nouveaux venus. C'est aussi le premier thème que nous aborderons. Nous nous intéresserons, en deuxième partie, au développement de relations interethniques plus harmonieuses, dans la vie de l'école, dans la vie de la classe et dans les rapports avec la communauté. Dans ce contexte, la confessionnalité scolaire apparaît comme un obstacle de taille et la concentration ethnique élevée de certaines écoles soulève des questions délicates.

Dans une troisième partie, il sera question de l'égalité des chances et de l'accès à l'égalité en éducation pour les membres des groupes ethniques minoritaires.

Pour conclure, nous ferons le point sur les exigences qui découlent de ces diverses réalités. La formation et le perfectionnement du personnel éducatif viennent au premier rang, suivis d'une nécessaire planification des interventions étatiques qui exigent un large débat public. Les bons sentiments et les discours rassurants ne suffisent pas. Il est urgent d'agir; on peut affirmer que notre avenir en dépend.

L'école pluriethnique est d'abord une école et, à ce titre, les questions qui sont ici soulevées pourront concerner l'ensemble du système scolaire. La tendance actuelle à une balkanisation du système scolaire, au développement d'une école plus sélective et au désengagement de l'État (Dandurand, à paraître) sont des questions tout aussi importantes pour l'école publique en général qu'elles le sont pour l'école pluriethnique.

Faire la liste des défis à relever et des difficultés à aplanir peut malheureusement laisser penser que la pluriethnicité scolaire constitue d'abord un problème. Aussi, tenons-nous à répéter que la diversité représente une richesse, tant pour l'école que pour la société, et qu'il ne s'agit pas d'en prendre son parti mais d'apprendre à en tirer profit. Rappelons encore que, dans son ensemble, la situation est loin d'être catastrophique.

Les conditions d'une francisation réussie

L'apprentissage de la langue d'enseignement n'est pas un apprentissage comme les autres. Il est plus fondamental, car il conditionne tous les autres apprentissages. Plus encore, le contrôle de la langue nationale permet l'inté-

gration des nouveaux venus à la majorité et leur pleine participation à la vie collective.

À ce chapitre, le bilan est loin d'être rassurant. Dans un rapport récent, le coordonnateur des Services éducatifs aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation affirmait que le bilan des diverses recherches sur le sujet indiquait « *que l'acquisition de la compétence linguistique et le niveau de performance scolaire chez les élèves des communautés culturelles représentent désormais des préoccupations majeures pour les milieux concernés et qu'il y a eu effectivement augmentation générale des difficultés dans ce domaine depuis quelques années* » (Latif, 1988, p. 14).

La diversification de l'immigration récente, la présence d'un nombre accru d'élèves dont la langue d'origine est très éloignée de la langue française, l'arrivée plus importante de personnes réfugiées et d'élèves sous-scolarisés, et la plus faible proportion de personnes connaissant initialement le français sont au nombre des facteurs qui expliquent l'accentuation des difficultés rencontrées.

Au cours des années, l'école québécoise a pris un ensemble de mesures pour faciliter l'accueil et l'intégration des élèves allophones. Nous en ferons état en abordant successivement les classes d'accueil et les mesures de soutien linguistique, l'enseignement des langues d'origine et le climat linguistique général de l'école.

Des mesures d'accueil à améliorer

Les classes d'accueil ont vu le jour, à la CECM, en 1969. Elles s'étendirent à d'autres commissions scolaires à la suite de l'adoption, par le MEQ, du Plan de développement de l'enseignement des langues, en 1973. Ce plan autorisait la création de classes d'accueil de préscolaire quatre ans et cinq ans, accessibles aux enfants ne maîtrisant pas le français et dont au moins l'un des parents était né à l'extérieur du Canada.

Avec la promulgation de la loi 101, en 1977, tout élève fréquentant l'école française pour la première fois et ne maîtrisant pas la langue française pouvait accéder à une classe d'accueil. À la fin des années soixante-dix, ce secteur desservait près de 10 000 élèves. Il comprenait alors des classes de préscolaire quatre ans à demi-temps et à temps complet, des classes de préscolaire cinq ans à temps complet et des activités d'échange pour ces classes; au primaire ainsi qu'au secondaire, on offrait des classes à temps complet et des mesures spéciales d'accueil.

Les activités d'échange visaient à mettre régulièrement les élèves des classes d'accueil en présence de ceux du secteur régulier afin de favoriser leur apprentissage du français et leur intégration sociale. Les mesures spéciales étaient mises en place lorsque le nombre d'élèves n'était pas suffisant pour la

formation d'un groupe-classe; celles-ci consistaient principalement à retirer l'élève de la classe régulière pour une période donnée afin qu'il reçoive un enseignement intensif en français.

Les coupures budgétaires de 1981 ont dramatiquement affecté les services offerts à l'accueil. Les classes pour les enfants de quatre ans ainsi que les mesures d'échange ont été abolies. Les classes d'accueil pour les enfants de cinq ans ainsi que celles du primaire et du secondaire sont depuis réservées aux seuls élèves dont les parents résident au Québec depuis moins de cinq ans et qui ne sont pas par ailleurs admissibles à l'enseignement en anglais. Les élèves qui ne répondent pas à ces conditions et qui ne maîtrisent pas suffisamment le français ont accès à des classes de francisation, à demi-temps au préscolaire, ou encore à des mesures spéciales de francisation.

En conséquence de ces coupures, la clientèle de l'accueil a chuté dramatiquement; elle oscille autour de 3 000 inscriptions auxquelles s'ajoute, en cours d'année, une clientèle variable dépassant parfois 1 000 élèves. Quant aux classes de francisation, elles accueillent un peu plus de 1 000 élèves; à cela, il faut ajouter quelque 2 000 élèves rejoints par des mesures spéciales d'accueil et de francisation.

Les classes d'accueil ont pour objectifs de permettre à l'élève d'atteindre une maîtrise de la langue lui permettant de communiquer dans la vie courante, d'acquérir une connaissance suffisante du français écrit et des mathématiques pour pouvoir fonctionner en classe régulière et de s'initier à la culture québécoise. Ces classes, qui comptent une douzaine d'élèves, regroupent généralement des élèves d'âges différents (1er cycle du primaire, 2e cycle, secondaire) et de langues variées. Elles sont souvent regroupées dans un même établissement afin de favoriser les services d'appoint, quoique certaines commissions scolaires, dont la CECM, favorisent des classes dispersées dans les écoles de quartier.

La grande motivation des élèves, les attitudes positives des parents et la possibilité d'avoir accès à des services spécialisés sont perçues comme des conditions favorables. Par contre, la diversité des langues d'origine, la grande hétérogénéité du groupe qui rend difficile l'expression orale, le manque de contact avec les autres élèves, un matériel de piètre qualité, peu adapté et désuet ainsi que les problèmes liés à la sous-scolarisation initiale d'un nombre croissant d'élèves sont mentionnés par les enseignantes et les enseignants comme autant d'obstacles à un accueil réussi (Ferland & Rocher, 1987).

Le séjour à l'accueil est d'une durée normale de dix mois. Toutefois, l'élève dont la préparation est jugée insuffisante peut y prolonger son séjour. Mais les règles budgétaires font en sorte que cette prolongation n'est accessible, en moyenne, qu'à 20 % des élèves. Le taux de réinscription varie selon l'âge, les plus âgés étant plus nombreux à se réinscrire.

Une fois intégré en classe régulière, souvent dans une classe de niveau inférieur à celui correspondant à son groupe d'âge, l'élève peut avoir accès à des mesures de soutien linguistique. Ces mesures comprennent généralement les services d'un orthopédagogue qui offre un soutien à l'élève rencontrant des difficultés. De façon générale, ces mesures ont été jugées insuffisantes.

Des difficultés importantes

L'évaluation de l'intégration sociale et scolaire des élèves issus des classes d'accueil a révélé des changements importants entre 1979 et 1983 (Crespo & Pelletier, 1985). Alors qu'on observait une intégration plutôt réussie en 1979, l'évaluation subséquente notait un taux d'abandon plus élevé, des retards scolaires plus importants et un taux d'échec inquiétant chez les élèves ayant séjourné à l'accueil.

Une autre étude, réalisée au ministère de l'Éducation, conclut au contraire que les jeunes inscrits aux classes d'accueil en 1981 et dont on a suivi le cheminement scolaire jusqu'en 1986 avaient progressé « *à un rythme tout à fait comparable à celui des autres élèves du secteur français* » (Maisonneuve, 1987). Toutefois, les nombreuses failles de cette étude en font plutôt une tentative de justification qu'une évaluation sérieuse.

Ainsi, sont d'abord exclus des 3 232 élèves de la cohorte, les 389 élèves qui ont quitté le système scolaire après l'accueil, puis les 474 élèves réinscrits à l'accueil l'année suivante. Les 669 élèves inscrits à l'accueil au secondaire qui sont, comme le confirment tous les témoignages, les plus susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires sont également évacués. Finalement, des 1 598 élèves retenus, l'auteur exclura encore 341 élèves qui ne sont plus à l'école quatre ans plus tard. Ces travers méthodologiques, à eux seuls, invalident la conclusion de l'auteur.

Ajoutons en outre que cette étude portait sur les élèves ayant fréquenté les classes d'accueil en 1981 alors que c'est surtout depuis cette période que la clientèle de l'accueil s'est diversifiée.

Les témoignages recueillis par d'autres études invitent à beaucoup plus de circonspection. Les enseignantes et les enseignants tout comme les directions d'école considèrent, de façon générale, que la période d'accueil est insuffisante pour environ la moitié des élèves. Cela entraînerait des retards en français et dans les autres matières et provoquerait des difficultés d'apprentissage. Le rythme d'apprentissage de la classe s'en trouverait ralenti et la qualité du français diminuée (Ferland & Rocher, 1987). Rares sont les intervenants scolaires qui considèrent que la majorité des élèves qui sortent de l'accueil ont une connaissance du français suffisante pour suivre le programme régulier (Coopération Nord-Sud, 1987).

Cette préparation est même jugée faible ou très faible pour les groupes dont la langue est plus éloignée du français même si on affirme majoritairement que les élèves allophones font beaucoup d'efforts pour apprendre le français (Beauchesne & Hensler, 1987).

Les enseignantes et enseignants de l'accueil et des classes de français observent en effet des difficultés en compréhension chez les jeunes pour qui la langue anglaise a été prédominante, des difficultés particulières en syntaxe et en lecture chez les jeunes d'origine romane, slave ou arabe et des difficultés encore plus profondes chez les jeunes d'origine asiatique (Paradis, 1988).

Il est vrai que ce ne sont là que des perceptions; mais elles sont trop généralisées pour ne pas être prises au sérieux. Elles sont d'ailleurs à la base du consensus des divers intervenants quant aux mesures à prendre pour redresser la situation.

Un consensus sur les mesures à prendre

Les services offerts au préscolaire, notamment en francisation, doivent être élargis. Une étude pilote conduite dans la région de Montréal conclut à l'influence positive des classes de francisation à temps complet et à la nécessité de généraliser leur fréquentation (Primeau, 1988). Nombreux également sont les organismes qui revendiquent la création de classes de préscolaire pour les enfants de quatre ans; la scolarisation précoce est une condition aussi nécessaire pour les enfants de familles immigrantes que pour ceux issus de milieux socio-économiquement faibles.

La préparation d'instruments permettant de tracer un portrait pédagogique des nouveaux arrivants, la création d'un matériel didactique spécifique aux classes d'accueil, une plus grande possibilité de prolonger la durée du séjour dans ces classes et l'augmentation du nombre de périodes allouées pour les mesures spéciales d'accueil et de francisation font aussi consensus. Notons que le budget des mesures spéciales n'avait pas été indexé au cours des dix dernières années, réduisant ainsi le nombre de périodes de soutien allouées.

Finalement, comme le rappelle le coordonnateur de ces services au MEQ, « *on insiste particulièrement sur la nécessité de services ou de mesures de soutien linguistique lors de la première année d'intégration en classe régulière ainsi que sur la mise en oeuvre de formules diverses de soutien pédagogique pour les élèves des communautés culturelles qui éprouvent des problèmes de compétence linguistique et de performance scolaire* » (Latif, 1988, p. 31).

Des services de soutien pédagogique s'imposent également pour les enseignantes et les enseignants. Comme plusieurs études l'ont déjà rappelé, les élèves de langues maternelles différentes ne rencontrent pas les mêmes difficultés linguistiques. Le vietnamien et le chinois, par exemple, ont une structure relativement simple; on n'y trouve ni conjugaison, ni accord, ni déclinai-

son, ni genre. On dira ainsi: « *toi l'an prochain en Chine aller pas aller?* » Les tons y occupent par contre une place déterminante.

Dans tous les cas, les écueils phonétiques sont multiples: la distinction du « b » et du « v » chez les hispanophones, la prononciation du « u » pour les anglophones, etc. (Québec Français, 1988). Les enseignantes et les enseignants de français ont besoin de ressources humaines et matérielles pour les aider à comprendre et à aplanir ces nombreuses difficultés.

La nécessité de telles mesures d'appoint se fait également sentir à l'enseignement collégial, comme le notait le Conseil des collèges (1988). À ce niveau, selon une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent, presque tous les groupes ethnoculturels éprouvent de sérieuses difficultés en français écrit alors que certains rencontrent des difficultés en expression orale. Aucune ressource n'est pourtant allouée à ce chapitre (Tchoryk Pelletier, 1989).

Finalement, mentionnons les préoccupations particulières pour ceux de ces élèves qui connaissent un retard scolaire majeur. On évalue à près de 20 % la proportion des jeunes adolescents allophones qui ont un retard scolaire supérieur à trois ans lorsqu'ils intègrent le secteur régulier, retard attribuable à la sous-scolarisation ou à l'analphabétisme dans leur langue d'origine. Une étude sur cette question propose notamment l'expérimentation de divers modèles de services, l'élaboration d'outils d'identification et de dépistage adaptés à cette réalité et des mesures spéciales de perfectionnement (Plante Proulx, 1987).

En juin 1989, le ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française annonçait des crédits de 3,5 M $ pour financer des mesures spéciales de soutien linguistique. Ces mesures touchent plus particulièrement le soutien aux élèves intégrés en classe régulière, après leur séjour à l'accueil ainsi que les mesures spéciales d'accueil et de francisation. Cela est bien peu par rapport aux besoins que l'on estime à quelque 15 millions $.

L'inaction de l'État n'est pas sans encourager une certaine xénophobie. Le Mouvement pour une immigration restreinte et francophone, né on ne sait trop comment, appuie ses revendications sur le fait que la présence d'élèves allophones constitue un obstacle majeur à l'éducation des « Canadiens français » (**La Presse,** 22 novembre 1989, p. B3). Certains parents se servent du même argument pour justifier le choix qu'ils font de l'école privée. Rien ne démontre que cette prétention soit fondée, mais elle pourrait le devenir si on laisse la situation se dégrader.

Des langues d'origine à valoriser

Pourtant, toutes les mesures évoquées et toutes les améliorations qui pourraient être apportées à l'enseignement de la langue nationale elle-même

ne constituent pas nécessairement des conditions suffisantes à la réussite scolaire. Selon plusieurs spécialistes, il est illusoire de penser qu'il suffit d'enseigner rapidement et sûrement aux élèves allophones la langue du pays d'accueil pour leur permettre de poursuivre sans ambage leur scolarité. Une telle conception dissocie le langage de ses fondements socio-psychologiques profonds. Une langue transporte tout un ensemble de significations culturelles qui est au coeur de la définition de l'identité personnelle.

Pour le jeune allophone, langue d'enseignement et langue maternelle expriment des réalités culturelles qui entrent parfois en conflit. Il peut éprouver, pour l'une comme pour l'autre, un rejet en même temps qu'une attirance. Dans ce contexte, l'école doit assurer une certaine liaison entre ces deux langues; elle doit prendre en compte la langue maternelle de l'élève; c'est là que se joue l'équilibre dont le jeune de famille immigrante a le plus profondément besoin (Camilleri, 1985). La dévalorisation, par l'école, de la langue de l'élève pourrait même avoir des effets négatifs sur les apprentissages.

Des études indiquent que les programmes d'immersion dans une langue seconde, comme le sont les classes d'accueil, connaissent un succès optimal seulement quand ils ne stigmatisent pas la langue et la culture maternelles de l'élève (Ovando, 1983). On ajoutera encore que « *l'exclusion des langues comme des cultures des migrants, le rejet des valeurs dont l'enfant est porteur dès lors qu'il entre dans l'institution éducative, revient à les dévaloriser ou les dénier de façon certes implicite mais bien réelle... on ne peut guère [alors] aboutir qu'à une culpabilisation de ce qui lui a été transmis par le milieu familial...* » (Berthelier, 1988, p. 525).

Une étude, conduite pour l'UNESCO, conclut d'ailleurs que l'enseignement des langues d'origine favorise « *l'intégration harmonieuse des communautés ethniques car elle valorise les langues et les cultures minoritaires et influe bénéfiquement sur le développement affectif, linguistique et cognitif des enfants d'immigrants* » (Dans MEQ, 1985, p. 81).

À ces raisons psychosociales, s'ajoutent des raisons pragmatiques sur lesquelles insiste l'étude de l'OCDE. « *Un système d'enseignement qui ne saurait pas exploiter au mieux les connaissances linguistiques des élèves, promouvoir la maîtrise des langues domestiques différentes de celle employées dans l'enseignement et favoriser le maintien des langues minoritaires parlées dans les pays serait à tous points de vue peu efficace* » (CERI, 1989, p. 23).

Les programmes existants

Pour répondre à ces besoins, l'école québécoise a mis sur pied des programmes d'enseignement en langues d'origine (P.E.L.O.). C'est en 1977 que le PELO a été instauré. Ce programme est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation en ce qui concerne le financement, l'élaboration des program-

mes, des guides pédagogiques et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants; la commission scolaire est responsable de l'organisation matérielle.

Le programme est offert dès la première année du primaire, à raison de 45 minutes quatre fois par semaine ou de 30 minutes cinq fois par semaine, généralement à l'extérieur de l'horaire régulier, avant le début des cours, à l'heure du midi, ou en fin de journée, au choix de la commission scolaire. La popularité du PELO a crû rapidement ces dernières années et le nombre de langues touchées augmente d'année en année; on en comptait quatorze en 1987-1988.

Depuis l'automne 1989, ces cours sont accessibles à tous les élèves. Le nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue enseignée ne doit cependant pas dépasser 50 % du nombre d'élèves d'origine pour lesquels cet enseignement est initialement prévu. Cette mesure était revendiquée depuis de nombreuses années, étant perçue comme un moyen peu coûteux de contribuer à l'éducation interculturelle, d'autant plus que les expériences pilotes qui avaient été menées en confirmaient la pertinence. Cet enseignement peut aussi être l'occasion de faire une large place à la culture immigrée.

À ce programme périscolaire, s'ajoute le programme de langue ethnique (PLE), qui est encore beaucoup plus populaire. Ce programme s'appuie sur une longue tradition existant dans plusieurs communautés ethniques. Ces cours, sous la responsabilité de la communauté et financés en partie par le MCCI, sont offerts aux enfants d'âge scolaire en dehors du réseau scolaire, généralement le samedi. Depuis 1985, ces cours peuvent être reconnus par le MEQ et conduire à l'accumulation d'un total de 20 crédits au secondaire, à condition que les programmes soient approuvés.

Des perceptions divergentes

De façon générale, les élèves, tout comme leurs parents, souhaitent pouvoir conserver leur langue d'origine et voient PELO d'un bon oeil. Le point de vue du personnel de l'école ne va pas du tout en ce sens. Près de la moitié de ces personnes s'opposeraient à l'existence de ce programme (Beauchesne & Hensler, 1987). On considère que ces cours fatiguent les élèves, qu'ils créent chez ceux-ci des confusions linguistiques et contrecarrent les efforts de francisation faits par l'école (Ferland & Rocher, 1987).

Ces quelques témoignages recueillis par Laperrière (1983) révèlent bien les motifs de cette opposition. « *Si en plus, on se met à gruger sur le peu de temps qu'on a, à l'école, pour leur apprendre le français, ils ne s'en sortiront jamais* ». « *Il faut d'abord qu'on s'occupe de l'avenir des enfants, de leur bien à eux, et pas (de la nostalgie) des parents* » (p. 45).

Les parents francophones manifestent aussi des craintes relatives à l'impact négatif du PELO sur l'apprentissage du français par l'ensemble des

élèves. C'est sur cette base que les parents francophones et les enseignantes et enseignants de l'école Henri-Beaulieu de Saint-Laurent se sont opposés à la dispensation d'un cours d'arabe pour la centaine d'élèves arabophones de cette école. Le cours fut néanmoins mis sur pied, sur une base expérimentale. Le rapport du comité créé pour en évaluer la pertinence a souligné que, selon leurs parents, les élèves arabophones s'étaient senti revaloriser par ces cours (La Presse, 22 juin 1989).

Tout semble indiquer que l'enseignement des langues d'origine a non seulement un effet positif sur la démarche « identitaire » de l'élève allophone, mais qu'elle conduit souvent à une amélioration de l'apprentissage de la langue d'enseignement. C'est d'ailleurs ce que reconnaît le Conseil de la langue française lorsqu'il affirme que « *la connaissance de la langue et de la culture d'origine peut avoir des retombées positives sur l'apprentissage de la langue d'enseignement en même temps que sur l'intégration scolaire et sociale des enfants* » (CLF, 1987b, p. 112). Il ajoute cependant que, pour que ces retombées soient effectives, il est nécessaire qu'il y ait arrimage avec les autres activités de l'école.

Ajoutons finalement, que l'enseignement des langues d'origine est un des meilleurs moyens d'établir des contacts avec les parents et de favoriser le dialogue entre des personnes de cultures différentes (Lynch, 1983).

Bref, tout indique qu'un travail de sensibilisation s'impose pour que le personnel éducatif puisse saisir toute la complexité de l'apprentissage de la langue maternelle et des liens qu'il entretient avec l'apprentissage de la langue d'enseignement. Les attitudes négatives envers les langues d'origine ne sont pas sans effet, car elles sont perçues par les élèves allophones comme un rejet de ce qu'ils sont. Les études sociolinguistiques révèlent que cela peut avoir un effet négatif sur les apprentissages (Troike, 1981).

Des modèles à expérimenter

L'école québécoise reconnaît donc l'importance des langues d'origine dans la démarche d'apprentissage de l'élève allophone même si cette reconnaissance est loin de recueillir un appui unanime.

L'école publique québécoise propose par ailleurs deux approches pédagogiques différentes pour intégrer les élèves allophones à l'école régulière. La classe d'accueil semble être l'approche privilégiée par la grande majorité et ce n'est qu'en cas d'impossibilité de créer une telle classe que l'on a recours à l'immersion complète en classe régulière accompagnée de mesures spéciales d'aide.

C'est là un choix qui est peu discuté. Pourtant, dans de nombreux pays, on a retenu une troisième approche que l'on désigne sous l'appellation d'éducation bilingue. La formule retenue peut varier, mais le principe de base

de l'éducation bilingue veut que l'enseignement aux jeunes allophones soit donné à la fois dans la langue d'origine et dans celle du pays d'accueil.

On pourra, par exemple, offrir un enseignement qui passe progressivement de la langue d'origine à la langue commune, celle-ci étant la seule utilisée à la fin du primaire; on pourra encore offrir différentes matières dans l'une ou l'autre langue; ces classes pourront soit être réservées aux seuls allophones, soit être ouvertes à l'ensemble des élèves.

L'UNESCO a reconnu en principe une telle approche en insistant sur deux points importants: « *la scolarisation de l'enfant doit s'effectuer, chaque fois que c'est possible et au moins au cours des premières étapes, dans la langue maternelle ou familiale de l'enfant; et le processus éducatif doit inclure l'acquisition d'une seconde langue qui permette à l'élève de participer à des communautés linguistiques plus amples* » (Siguan & Mackey, 1986, p. 8).

Ce qui existe ailleurs

Bien entendu, l'éducation bilingue exige la présence d'une minorité linguistique importante et la mise en place d'une structure qui évite la ghettoisation. Ce modèle existe déjà en Suède, aux États-Unis, dans certaines provinces canadiennes, et même au Québec.

En Suède, depuis 1976, on a créé des programmes d'éducation bilingue afin de faciliter l'intégration d'une population croissante d'élèves d'origine immigrante. L'approche la plus populaire offre l'enseignement principalement dans la langue maternelle de l'élève allophone, le suédois étant considéré comme langue seconde. Le suédois prend de plus en plus d'importance au fur et à mesure de la scolarisation, et la transition est complète à la fin du primaire. Dans certains milieux, l'intégration en classe régulière se fait plus rapidement; des moniteurs de même origine que les élèves apportent alors un soutien à l'enseignante ou l'enseignant titulaire (Verdoot, 1985).

Une autre approche se caractérise par la présence dans une même classe de deux titulaires et de deux groupes distincts d'enfants; un professeur est suédois, l'autre de même origine que le groupe d'élèves allophones. Ces classes, dites de coopération, offrent un enseignement à mi-temps dans la langue maternelle des élèves allophones et à mi-temps en suédois. L'enseignement est donné exclusivement en suédois à partir de la quatrième année du primaire.

Aux États-Unis, le Bilingual Education Act de 1968 recommandait aux États l'établissement de programmes d'éducation bilingue, dans le but de favoriser une meilleure acquisition de la langue anglaise (Siguan & Macky, 1986). À la suite d'un ensemble de jugements de la Cour suprême relatifs à l'enseignement donné à diverses minorités linguistiques, une nouvelle loi, adoptée en 1974, prévoyait des subventions fédérales pour l'organisation d'un tel enseignement.

Près de 300 000 élèves, dont 80 % sont des hispanophones, ont accès à cet enseignement bilingue. La formule retenue peut varier, tout comme en Suède. On distingue généralement les programmes temporaires, qui visent l'intégration la plus rapide possible à la classe régulière, et les programmes plus permanents, qui visent le maintien de la langue et de la culture d'origine.

Ces programmes ne font pas l'unanimité. L'administration Reagan a tenté à diverses reprises d'y mettre fin, mais sans succès; leur popularité en a toutefois souffert. Quant à leur efficacité pédagogique, la recherche confirme la supériorité des approches qui utilisent partiellement la langue d'origine comme langue d'enseignement (Troike, 1981). Les enfants qui ont appris à lire dans leur langue maternelle obtiendraient de meilleurs résultats en anglais que ceux qui ont fréquenté des classes d'immersion (Paulston, 1980).

Au Canada, l'Alberta et le Manitoba ont autorisé, depuis quelques années, d'autres langues d'enseignement que l'anglais, jusqu'à un maximum de 50 % du temps d'enseignement. On trouve donc, au Manitoba, des classes où l'ukrainien, l'hébreu ou l'allemand est utilisé, avec l'anglais, comme langue d'enseignement; en Alberta, s'ajoutent le mandarin, l'arabe et le polonais. L'Ontario a aussi créé des projets pilotes où la langue maternelle est utilisée comme langue d'enseignement de façon transitoire (Lessard & Crespo, 1989).

Le problème des écoles ethniques privées

Au Québec, l'existence au primaire d'écoles ethniques privées, largement financées par les fonds publics, vise le même objectif (Berthelot, 1988). On trouve en effet une vingtaine d'écoles juives, trois écoles arméniennes, deux écoles grecques, une école musulmane qui offrent un enseignement à la fois dans la langue d'origine et en français; dans certains cas, elles font aussi une place importante à l'enseignement de l'anglais.

Ces écoles sont souvent nées du refus de l'école publique de répondre aux besoins exprimés par les communautés ou encore de la volonté de combattre une discrimination marquée. Ce n'est toutefois que depuis le début des années soixante-dix qu'elles sont soutenues par les fonds publics. Analysée dans une perspective interculturelle, cette situation n'est pas sans créer de problèmes. Ces écoles viennent *« renforcer un phénomène de « ghettoïsation » déjà très poussé à Montréal... Une telle politique pose aussi de façon indirecte le problème de l'adaptation sociale des membres des cultures autres... »* (Laferrière, 1981, p. 22).

En effet, la séparation physique de groupes culturels distincts s'oppose aux principes fondamentaux de l'éducation interculturelle. *« L'accord est général pour éviter la séparation physique des groupes culturellement distincts. Ce n'est pas seulement (...) pour enrichir réciproquement les élèves par leur diversité. Il s'agit de quelque chose d'encore plus essentiel: aucun individu ne parvient*

à instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle n'est pas acceptée et reconue par autrui (...) tout dispositif évacuant cette interaction effective entre les communautés ôte à l'éducation interculturelle, avec son préfixe, sa réalité » (Camilleri, 1985).

Dans le cadre du débat soulevé par un sondage de la CECM portant sur l'existence d'écoles ethniques, la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration affirmait que « *les fonds publics seraient beaucoup mieux utilisés si on les employait à mettre sur pied des projets ou des programmes favorisant l'intégration et la connivence des Québécois de toute origine* » (**Le Devoir,** 10 novembre 1989, p. 3). La Ministre devrait transmettre le message à son collègue de l'Éducation.

Le financement public de telles institutions est aussi à mettre en relation avec le rôle de l'école quant à la transmission de la culture commune. En Angleterre, les fondamentalistes musulmans revendiquent le financement d'écoles respectant leur héritage culturel et religieux, notamment d'écoles unisexes où les filles seraient protégées de « l'influence corruptrice des garçons » et préparées à leur rôle dans la famille. Si les parents exigent de telles écoles, les filles s'y opposent dans leur grande majorité (Shaikh & Kelly, 1989).

Le financement public d'écoles ethniques privées, au Québec, pourrait bien conduire à la création d'écoles fondamentalistes. De toute façon, l'enfermement dans un ghetto culturel implique une certaine fermeture aux autres et un ethnocentrisme de la part des cultures autres (Laferrière, 1981). Il est vrai, par ailleurs, que la confessionnalité du système scolaire québécois n'est pas non plus adaptée à la diversité religieuse que l'on peut observer. Il y a là aussi des changements à faire dont il sera question un peu plus loin.

L'État québécois devrait donc mettre fin au financement public de telles institutions privées; il en va de l'intégration des jeunes à la communauté québécoise. Par ailleurs, l'école publique pourrait expérimenter la mise en place, au primaire, de programmes d'éducation où la langue d'origine serait utilisée, en partie, comme langue d'enseignement, dans le cas des élèves des communautés les plus nombreuses. Il faudrait toutefois, en choisissant des approches appropriées, éviter l'isolement des élèves allophones.

L'Alliance des professeurs de Montréal suggérait, de plus, l'expérimentation de programmes de mise à jour et d'acquisition des connaissances (sciences humaines, mathématiques, etc.) dans la langue d'origine de l'élève afin de favoriser son passage de l'accueil à la classe régulière (Alliance, 1989).

Il y a donc ici place pour des recherches plus approfondies et pour des expérimentations, si l'on souhaite envisager des changements à plus long terme. Ce serait d'ailleurs une façon d'assurer une plus juste représentation des enseignantes et enseignants de diverses origines.

Favoriser les occasions de communication

La langue d'enseignement ne s'apprend pas qu'en classe. L'activité éducative ne se limite pas à l'enseignement; elle inclut les activités récréatives et un ensemble d'activités culturelles et sportives qui sont autant d'occasions pour les élèves d'entrer en communication. L'utilisation de la langue d'origine, par l'élève allophone, répond à un besoin de communication avec ses pairs, mais cet usage bien légitime peut être renforcé par les tensions interethniques existant dans l'école.

Les élèves allophones feront donc un usage d'autant plus grand du français que les relations interethniques seront bonnes. L'élève mal accepté s'exprimera peu et la présence de tensions conduira à un repli sur soi ou sur son groupe ethnique. La situation du français dans les écoles pluriethniques est donc inséparable de l'intégration psychosociale des élèves.

Dans leur étude sur le sujet, Beauchesne et Hensler (1987) ont constaté un climat généralement favorable aux relations interpersonnelles dans les écoles pluriethniques de Montréal. Près de 90 % des élèves évaluent positivement le climat de leur école. Les auteurs ont néanmoins noté un ensemble d'éléments qui les amène à conclure que « *l'état de l'intégration psychosociale des élèves à l'école pluriethnique ne peut être qualifié de satisfaisant et qu'il constitue certainement un obstacle à l'apprentissage des élèves tant sur le plan social que sur les plans scolaire et linguistique* » (p. 105).

La formation de sous-groupes selon l'appartenance ethnique est perçue défavorablement, principalement par les élèves francophones. Pourtant, les observations indiquent que ces derniers ont tout autant tendance, sinon davantage, à se regrouper entre eux, particulièrement à l'occasion des activités parascolaires.

Les chercheurs ont aussi noté une certaine attitude de rejet de la part d'une proportion importante de jeunes francophones. Près de la moitié de ceux-ci se sont dits soit indifférents, soit ambivalents ou défavorables à la présence de nombreux élèves d'autres ethnies dans leur école, ce qui n'est sûrement pas favorable à une intégration harmonieuse.

Le français est par ailleurs la langue généralement utilisée à l'école pluriethnique, quoique l'on observe une situation plus difficile lorsque l'école se situe dans un milieu anglophone. Au secondaire, de leur propre avis, le quart des enseignantes et des enseignants utilisent parfois l'anglais dans leurs relations avec les élèves, sauf à l'intérieur de la classe où cette pratique est peu répandue.

Toujours selon cette même étude, les élèves allophones utilisent principalement leur langue maternelle dans leurs échanges en famille (85 %); le français vient au second rang laissant l'anglais loin derrière. Les médias anglophones ont par contre une influence importante dans la vie des élèves, autant des jeunes allophones que des jeunes francophones.

Finalement, dans la grande majorité des écoles, il n'y a pas de normes explicites, ni de politique précise en ce qui concerne l'utilisation des langues. Une telle politique n'est présente que dans 30 % des écoles primaires et dans 15 % des écoles secondaires. Il n'y a généralement pas non plus de politique claire en ce qui concerne l'utilisation du français en classe.

Quelques améliorations à apporter

Il est certain que des améliorations s'imposent à ce chapitre. Comme le rappellent Beauchesne & Hensler (1987), « *... les mesures adoptées sur les plans institutionnel et pédagogique sont très peu axées sur l'intensification de la communication sociale entre les élèves, l'exploitation de la diversité de leurs expériences de vie, l'augmentation des échanges et de la coopération, bref sur tout ce qui permet à l'élève d'utiliser et de développer ses compétences linguistiques dans un contexte significatif...* » (p. 382).

La définition d'une politique linguistique à l'école devrait être l'objet d'un travail de collaboration de l'ensemble des intervenants, y inclus les élèves au secondaire. Une telle politique devrait viser à ce que la langue française soit la seule langue utilisée à l'intérieur de la salle de classe, comme le recommande le Conseil de la langue française (1987b). Elle devrait également reconnaître explicitement la légitimité de l'utilisation des langues d'origine tout en faisant du français, la seule langue officielle de l'école.

Par ailleurs, un ensemble de mesures pourraient être prises dans le but de favoriser des contacts plus fréquents entre les élèves de diverses origines et les élèves francophones, à l'extérieur de la salle de classe. Certains milieux ont déjà mis en place des mesures intéressantes: parrainage d'un élève allophone par un élève francophone, jumelage d'écoles à forte concentration ethnique avec une école à forte présence francophone, échanges avec une école de province à forte composition francophone, etc.

Les activités extérieures à l'école sont d'autres occasions favorables à l'apprentissage du français. Les municipalités ont ici une responsabilité particulière, dans l'organisation des activités culturelles et récréatives.

Il est toutefois certain, comme l'ont souligné de nombreuses personnes dans l'enquête conduite par la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS), que l'influence environnementale de l'anglais a des effets négatifs sur la motivation à apprendre le français (Paradis, 1988). L'école à elle seule ne pourra suppléer à l'absence d'une volonté politique réelle visant à faire en sorte que le français cesse d'être, comme le disait Fernand Dumont, « une langue en exil ». Car c'est ultimement le statut politique et fonctionnel d'une langue dans la société qui motive à son apprentissage et en détermine le succès (Lapernère, 1987b).

Développer des relations interethniques plus harmonieuses

La maîtrise de la langue française, aussi nécessaire soit-elle à l'intégration à l'école et à la société québécoises, n'est pas, à elle seule, suffisante. L'ouverture à l'Autre, son acceptation, l'existence de relations égalitaires et non discriminatoires sont autant d'éléments qui conditionnent un projet interculturel en milieu pluriethnique. Une intégration recherchée puis réussie s'oppose au rejet, au repli sur soi, à l'isolement.

Pour l'élève de famille immigrante, de nombreux facteurs sont source de tensions. Il doit s'adapter à un nouveau milieu, à de nouvelles valeurs, à une nouvelle vie. Ces tensions sont plus ou moins importantes selon les motifs et les conditions d'émigration de sa famille, la présence ou non d'une communauté déjà bien installée qui pourra lui venir en aide, les conditions socio-économiques plus ou moins favorables qu'elle connaîtra. Dans le cas des minorités visibles, c'est dans leur corps que les élèves portent le poids d'une différence qui confine encore trop souvent à l'exclusion.

L'élève d'origine immigrante vivra, davantage que ses parents, à l'interface de deux cultures. À la maison, ce seront les valeurs familiales qui serviront à distinguer le permis et l'interdit; ces valeurs pourront être fort différentes de celles qui prévalent chez les amis ou encore à l'école. C'est à partir de ces réalités complexes et parfois conflictuelles que l'élève d'origine immigrante doit construire son identité; ce sera source d'inquiétude, de tiraillements, d'insécurité, voire de crise, à l'adolescence.

L'école doit contribuer à minimiser les conséquences souvent négatives de ces tensions. Elle doit aussi tout mettre en œuvre pour développer un projet éducatif égalitaire. C'est l'ensemble de l'école qui est ici interpellé. Le climat de l'école, ses pratiques favorisent-ils de bonnes relations interethniques? Les attitudes et les pratiques des enseignantes et des enseignants tiennent-elles compte de cette diversité culturelle? Les membres des communautés ethniques ont-ils une place suffisante dans les organismes de représentation de l'école? La confessionnalité scolaire est-elle un empêchement à l'éducation interculturelle? Une concentration élevée d'élèves d'origine immigrante est-elle source de problèmes? Ce sont là autant de questions auxquelles chaque milieu devrait tenter de répondre; ce sera l'objet des pages qui suivent.

Dans l'ensemble de la vie de l'école

Les quelques études qui ont analysé l'état des relations interethniques dans les écoles pluriethniques québécoises, sans prétendre à une représentativité statistique, tracent un portrait plutôt positif de la situation. On insiste néanmoins sur l'existence de problèmes importants qui exigent des interventions rapides.

De façon générale, les relations entre les élèves d'origine immigrante et les autres élèves sont jugées plutôt harmonieuses, tant par les élèves eux-mêmes (Beauchesne et Hensler, 1987) que par les intervenants scolaires (Paradis, 1988). Ces derniers perçoivent tout aussi positivement leurs relations avec les élèves allophones. On se félicite du sens de l'effort, de la créativité, de la ténacité, de la discipline, de la tolérance et du respect de l'autorité manifestés par beaucoup de ces élèves (Paradis, 1988).

On considère aussi, très majoritairement, que les élèves d'origine immigrante ont une influence positive sur la vie éducative et communautaire de l'école. De même, tant les élèves que les enseignantes et les enseignants des écoles pluriethniques souhaitent demeurer dans leur école (Beauchesne & Hensler, 1987).

Des jeunes de quatrième et cinquième secondaires rencontrés par Laperrière (1989) ne voient aucun problème majeur ou de ségrégation dans les salles de classe, où ils considèrent que la très grande majorité des professeurs les traitent en toute égalité. L'amitié et l'intégrité sont les valeurs centrales de ces jeunes, ce qui explique sans doute pourquoi, comme l'indiquent plusieurs de ces études, les élèves ont des amis de diverses origines, qu'ils rencontrent aussi à l'extérieur de l'école.

Un récent sondage du Centre de recherche sur l'opinion publique réalisé auprès d'élèves de 14 à 18 ans fréquentant les écoles secondaires et les collèges de toutes les régions du Québec confirme cette observation. 59 % des élèves interrogés affirmaient avoir parmi leurs amis des personnes appartenant à des minorités ethniques. Ce qui faisait dire, en titre, à **La Presse** (21 mars 1989) que « *les élèves des différentes ethnies s'entendent mieux qu'on pense* » (p. A 10).

Des problèmes à ne pas sous-estimer

Malgré ces perceptions réconfortantes, on a également mis en évidence des problèmes qu'il ne faudrait pas sous-estimer. Des difficultés persistent, le racisme existe, les préjugés s'expriment. Aux qualités de certains élèves, on oppose les défauts de certains autres: manque de ponctualité, besoin d'un encadrement rigide, tendance de l'élève à tout vouloir mémoriser, etc. (Paradis, 1988).

Les relations interethniques seraient beaucoup moins bonnes au secondaire, tant dans l'école en général qu'en classe. Les élèves de ce niveau reconnaissent, en très grande majorité, l'existence de problèmes de violence physique et verbale entre les élèves de différents groupes ethniques ainsi que celle du racisme et de la discrimination, notamment envers les élèves noirs. Les quolibets, les blagues racistes, le refus de l'autre, feraient partie de la vie quotidienne (Beauchesne & Hensler, 1987).

Une autre étude, effectuée notamment auprès d'élèves d'origine haïtienne du secondaire, conclut que « *l'ombre du racisme recouvre l'univers de ces jeunes* » (Laperrière & al. 1989). C'est sans doute pourquoi les enseignantes et les enseignants jugent, en majorité, comme peu ou pas harmonieuses les relations entre les élèves d'origine haïtienne et les autres élèves. Ils estiment néanmoins que leurs propres relations avec ces jeunes sont bonnes, mais dans des proportions moins élevées que pour les élèves des autres groupes.

Le rapport Noël (1984), qui portait sur les relations interraciales dans certaines écoles de la CECM, en était venu à des conclusions similaires. Dans les trois écoles étudiées, 78 % des élèves d'origine haïtienne affirmaient éprouver parfois un sentiment de rejet à cause de leur appartenance raciale alors que 56 % disaient avoir subi des affronts à cause de leur culture ou de leur race.

L'auteur, agent de liaison avec la communauté haïtienne, se gardait bien de conclure à un racisme généralisé. Il observait plutôt l'expression de préjugés racistes, surtout dans des moments de tension, de la part des élèves, mais aussi de la part des enseignantes et des enseignants. Il mettait aussi en garde contre la tendance à voir dans l'ethnie la source des problèmes scolaires. La grande majorité des élèves d'origine haïtienne qui rencontraient des difficultés scolaires provenaient de milieu pauvre: les conditions socio-économiques sont aussi à prendre en compte.

Le regroupement entre jeunes d'une même origine est l'un des mécanismes de défense face à la discrimination; ce repli sur soi vient accentuer les difficultés de communication interethnique. On observe aussi une certaine réceptivité ancrée dans une expérience collective de racisme vécu (Laperrière, 1989). L'expression « racisme à rebours », utilisée par certains, nous semble bien inopportune pour décrire ce phénomène parce qu'elle met sur le même pied le racisme des uns et les mécanismes de défense des autres.

Bref, il faut reconnaître que trop de tensions interethniques existent pour que l'on puisse parler d'une situation satisfaisante. La situation semble plus difficile au secondaire et les jeunes de minorités visibles en seraient les premières victimes. Il faut certes éviter d'analyser tous les conflits entre Noirs et Blancs comme des conflits raciaux, mais trop d'évidences existent pour que l'école ferme les yeux sur cette réalité.

Le racisme a, en effet, des conséquences négatives sur le développement des enfants qui en sont l'objet. Il réduit leur possibilité de fonctionner selon leur plein potentiel comme enfants, et plus tard, comme adultes. La perception de soi en est affectée, tout comme les attitudes à l'égard de l'école (Comer, 1989).

L'image de soi dépend en bonne partie du regard des autres. Des expériences de choix préférentiels ont ainsi démontré à quel point la perception de soi pouvait être affectée par le racisme. Une majorité de jeunes enfants anti-

lais choisissaient de changer la couleur de leur peau, de leurs yeux et de leurs cheveux contrairement à une proportion infime chez les jeunes Blancs (Cohen & Manion, 1983). Combien d'enseignantes et d'enseignants ont connu de jeunes enfants qui voulaient se laver jusqu'à en blanchir, qui avaient honte de leurs caractéristiques physiques.

Des réponses stratégiques

Comme le rappelle Laperrière (1989), les manifestations de racisme « *appellent des réponses stratégiques d'ordre organisationnel et préventif: interdire les injures racistes, établir une situation égalitaire (voies scolaires) et des activités communes entre adolescentes et adolescents qui puissent servir de base à la création, pour l'avenir, de relations interethniques et interraciales harmonieuses et décloisonnées* » (p. 114).

L'adoption d'un règlement clair condamnant toute forme de discrimination ou de harcèlement racial (voir Chapitre II) est sans doute la première mesure à prendre. L'adoption de ce règlement devrait être précédée d'un large débat parmi le personnel et les élèves, après quoi il devrait être bien mis en évidence dans l'école. Un comité antiraciste pourrait être chargé de voir à son application et à l'organisation de débats autour des incidents racistes ou plus largement autour du thème de la discrimination.

Il faudrait, par ailleurs, tenir compte du caractère pluriethnique de l'école dans l'ensemble des activités. Il semble que ce soit loin d'être toujours le cas (Coopération Nord-Sud, 1986). La décoration de l'école, le choix des activités culturelles, le journal étudiant et la radio scolaire sont autant de lieux où cette diversité peut se refléter. Dans certains milieux, on tient compte des principales fêtes des groupes les plus nombreux dans la planification du calendrier scolaire, on cherche à adapter le menu de la cafétéria aux habitudes alimentaires, etc.

On pourra encore favoriser l'organisation d'activités visant à mettre en contact les élèves de diverses origines. Tout indique que les élèves du groupe majoritaire ne perçoivent pas les différences ethnoculturelles, de telle sorte que leur ouverture à l'Autre est handicapée par l'inaptitude à le comprendre. Par contre, les minoritaires ne peuvent faire abstraction de leur différence et ils se sentent rejetés (Laperrière et al., 1989). Il faut toutefois souligner que le contact ne donne pas nécessairement des résultats positifs. Quatre conditions doivent être réunies pour qu'il soit favorable (dans Bennett, 1956):

— le contact doit être assez intime pour permettre une meilleure connaissance et une compréhension réciproques entre les groupes;

— les personnes en contact doivent avoir un statut égal;

— les personnes doivent faire des choses ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun;

— il doit y avoir un climat général et un appui de l'autorité favorables à l'amélioration des relations.

Ces conditions peuvent être réunies à l'occasion de nombreuses activités parascolaires. Mais c'est aussi à l'intérieur des activités proprement scolaires qu'il faut chercher à améliorer les relations interethniques. Comme nous le verrons, l'enseignement coopératif est l'une des formes d'organisation de la classe qui répond aux quatre conditions précitées.

Dans les activités de la classe

L'acte pédagogique est une relation sociale. Il est marqué par la subjectivité de l'enseignante ou de l'enseignant tout comme par celle des élèves. Dans une classe pluriethnique, de nombreux facteurs viennent ajouter à une relation déjà complexe. D'une part, les référents culturels des uns et des autres sont différents; de l'autre, il est difficile, pour le personnel enseignant, d'avoir un comportement toujours exempt d'attitudes négatives ou de préjugés.

Les comportements non verbaux

Les comportements non verbaux sont de première importance dans la relation pédagogique; ils peuvent révéler, à l'ensemble de la classe, bien des attitudes et des sentiments de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces comportements sont fortement marqués culturellement. La distance interpersonnelle lors d'une conversation, le langage du corps, le ton de la voix sont autant d'éléments qui varient d'un groupe ethnique à l'autre. Par exemple, les Latins entrent beaucoup plus en contact physique entre eux que ne le font les Anglo-Saxons et ceux-ci davantage que les Asiatiques. Ici, on valorise beaucoup ses émotions, là il est impoli de les laisser percevoir.

Devant l'autorité, il peut être de mise de baisser les yeux plutôt que de les lever; à défaut de savoir, certains pourront voir dans cette attitude un signe d'hypocrisie alors qu'il s'agit d'une marque de respect. La pratique dominante de l'interrogation devant la classe peut s'opposer aux pratiques de certaines cultures où l'on s'exprime en petits groupes et où il appartient à celui jugé le plus qualifié de répondre devant le groupe. Le regard, le geste ou l'expression indiquant de parler, d'écouter ne seront pas toujours perçus justement.

Voilà autant de situations qui peuvent se présenter dans une classe pluriethnique et qui exigent une sensibilité particulière de l'enseignante ou de l'enseignant. Certes, il ne lui est pas possible de connaître toutes les variantes culturelles des situations de communication verbale et non verbale. L'élève

vivant à l'interface de la culture familiale et de la culture dominante ne répond pas nécessairement non plus au modèle de sa culture originelle; chaque individu est unique.

L'existence de ces nombreuses variantes culturelles devrait inciter le personnel enseignant à être plus sensible aux effets des situations pédagogiques sur les comportements des élèves. Comme le souligne avec justesse Camilleri (1985), « *devant un échec dans une performance commandée, plutôt que de chercher des défaillances dans la « nature », il est opératoire d'identifier la situation où s'inscrit la demande de cette performance commandée, et de chercher par quelle autre situation elle pourrait être avantageusement remplacée* » (p. 41). Il s'agit donc d'abord de manifester une attitude d'ouverture et de compréhension.

Des référents culturels influents

Une telle ouverture est aussi nécessaire dans toute situation où les référents culturels peuvent interférer, comme le montre l'exemple suivant. Une jeune élève d'origine asiatique, pourtant très brillante, fit une analyse jugée tout à fait erronée d'Othello de Shakespeare. S'il y a, pour un occidental, un être détestable et odieux dans cette pièce, c'est bien Iago. Pourtant, la jeune fille voyait le mal émerger de Desdémone, la pauvre victime de la pièce.

L'explication de la jeune fille, pourtant, était bien plus facile à comprendre quand on acceptait de la situer dans un autre cadre culturel. En Chine, en effet, le comportement de Desdémone aurait jeté la honte sur sa famille et lui aurait valu les pires châtiments. Insoumise, elle a l'arrogance de se donner en mariage, sans le consentement de son père, à un homme qui n'est ni de sa race, ni de sa condition sociale, ni de sa religion. Nous devons, ajoutait l'enseignant ayant vécu cette situation, « *nous transformer « en douaniers » et vérifier quels « bagages » intellectuels et culturels nos élèves d'origine étrangère apportent avec eux quand ils entrent en classe* » (Nicholson, 1989, p. 408).

C'est parfois l'ensemble de l'école qui est soumise à de tels efforts d'adaptation. En 1988, un forcené armé fit irruption dans une école primaire américaine, tirant aveuglement sur les élèves; il tua quatre d'entre eux, tous d'origine asiatique, et en blessa plusieurs autres. Devant les traumatismes psychologiques causés à l'ensemble des élèves, on proposa l'intervention d'un psychologue; cette intervention, bien qu'acceptée par les parents d'origine américaine, fut refusée par les parents d'origine asiatique, ce qui ajouta aux tensions. Finalement, on acquiesça aussi à la demande de ces derniers de tenir, à l'école, à l'anniversaire de l'événement, une cérémonie pour les âmes des élèves défunts qui, selon leurs croyances, habitaient toujours la cour de l'école (New-York Times, 21 mai 1989).

L'enseignante ou l'enseignant devrait donc chercher à mieux connaître les caractéristiques des divers groupes ethniques dont les élèves font partie, tout en étant conscient de la diversité qu'on y trouve; mais, il devrait surtout veiller à la clarté sans faille de ses rapports avec ces élèves, car « *dès que le soupçon de rejet raciste intervient, les conduites s'égarent et il n'y a plus de place pour une pédagogie normale* » (Camilleri, 1985, p. 87).

Des perceptions déterminantes

En effet, les perceptions de l'enseignante ou de l'enseignant influencent ses attentes et ses relations avec les élèves. Nombreuses sont les études qui ont démontré que les comportements envers les élèves variaient selon l'origine ethnique ou le milieu social de ces derniers. De façon générale, on a tendance à être plus attentif et plus sensible aux personnes qui nous ressemblent.

Ainsi, une étude conduite en Angleterre, à partir d'une somme importante d'observations en classe, a mis en évidence l'influence des préjugés ethniques des enseignant·es et des enseignants sur les relations avec leurs élèves. Les enseignantes et les enseignants peu tolérants donnaient moins de soutien aux élèves d'origine antillaise, accordaient moins d'attention à leurs idées, leur permettaient moins de s'exprimer et étaient plus autoritaires avec eux (dans Cohen & Manion, 1983).

Camilleri (1985) relate une autre expérience menée auprès de 500 classes du Sud-Ouest américain. On a noté que les « *maîtres louent, encouragent, acceptent les idées, questionnent, réagissent positivement, évitent les façons critiques de parler quand il s'agit d'élèves blancs beaucoup plus qu'avec les élèves non blancs et de façon hautement disproportionnée* » (p. 85).

Une autre étude, en France cette fois, demandait aux enseignantes du primaire de classer leurs élèves (près de mille) selon l'échelle suivante: attirant, sympathique, indifférent, antipathique, répugnant. À résultats scolaires identiques, les qualificatifs positifs sont davantage attribués aux enfants de cadres alors que ce sont surtout des jeunes immigrés qui reçoivent les cotes négatives. Ainsi, la moitié des bons et très bons élèves de milieu favorisé sont qualifiés d'attirants, alors que cette proportion n'est que de 25 % chez les bons et très bons élèves d'origine ouvrière, et de 20 % chez ceux d'origine immigrante.

Les perceptions des maîtres peuvent également influencer la performance scolaire des élèves (Woolfolk & Brooks, 1985). De nombreuses études (Good, 1984) sont venues confirmer les premières observations de Rosenthal & Jacobson (1971) à ce sujet; on parlera depuis d'effet Pygmalion, selon le titre de l'ouvrage de ces derniers.

Une analyse des données recueillies auprès d'écoles primaires de la région montréalaise, dans le cadre de l'évaluation de l'Opération Renouveau, a permis de repérer l'effet Pygmalion. Il aurait un impact moins important que

certaines affirmations le laissaient croire, mais l'auteur invite tout de même les enseignantes et les enseignants à en tenir compte dans leur démarche d'enseignement (Crespo, 1988a).

Bref, devant ces réalités complexes, on recommande aux enseignantes et aux enseignants d'interroger leurs propres perceptions des réalités raciales et culturelles et d'être conscients de leurs effets, d'identifier les barrières à une pleine participation des élèves aux activités de la classe et de favoriser une organisation de celle-ci qui encourage le travail de groupe et la collaboration (ILEA dans Lynch, 1983).

L'efficacité pédagogique de l'enseignement coopératif ainsi que sa grande valeur dans l'amélioration des relations entre les élèves de groupes ethniques différents ont été largement démontrées (Slavin & al., 1985). L'enseignement coopératif regroupe, en équipes, des élèves d'habiletés et d'origines ethniques différentes. Ces équipes travaillent à un but commun et l'évaluation est fonction de l'atteinte de cet objectif par l'équipe. Selon les modèles proposés, une certaine forme de compétition peut exister mais, dans tous les cas, il est important de s'assurer que tous les élèves contribuent au succès du groupe. Les élèves d'origines noire et hispanique (Bennett, 1986) ainsi que les élèves autochtones (Little Soldier, 1989) en tireraient particulièrement profit.

Les enseignantes et les enseignants québécois ont généralement dû faire face à ces situations nouvelles sans préparation particulière et sans outils adéquats. La grande majorité des enseignantes et des enseignants rejoints par Paradis (1988) disent avoir modifié leurs approches pédagogiques afin de faire plus de place aux réalités culturelles des élèves qui leur étaient confiés. Ils affirment toutefois, toujours très majoritairement, ne pas disposer d'un matériel pédagogique adapté à la présence d'élèves allophones. Ils souhaitent que des mesures soient prises afin qu'ils puissent contribuer à la création d'un tel matériel, qu'un perfectionnement adéquat leur soit accessible, que des relations plus étroites soient établies avec les diverses communautés ethniques présentes à l'école. C'est à ce dernier point que nous allons maintenant nous attarder.

Dans les rapports avec la communauté

L'établissement de bonnes relations entre l'école et la communauté qu'elle dessert est un facteur important dans l'éducation des élèves. D'une part, l'éducation débute et se prolonge dans la famille, de l'autre, l'adaptation de l'enseignement exige une bonne connaissance du milieu dans lequel vivent les élèves ainsi qu'une représentation adéquate et une véritable présence de ce milieu dans la vie de l'école.

Ces principes ont inspiré de nombreuses interventions pour favoriser la participation des parents à la vie scolaire. La création des comités d'école

fut un des premiers pas en ce sens; les conseils d'orientation prévus par les lois successives sur la restructuration scolaire émanent d'une certaine volonté d'étendre les pouvoirs conférés à la communauté. On sait, par ailleurs, que les parents dont la culture se rapproche davantage de celle de l'école et dont le statut social est élevé sont les plus susceptibles de participer à ces mécanismes.

Si on s'entend sur l'importance d'une telle participation, les désaccords surgissent lorsqu'il s'agit d'en préciser la portée. Les enseignantes et les enseignants tiennent à ce que celle-ci n'interfère pas avec leur autonomie professionnelle, en classe, alors que certains parents voudraient que l'école se conforme à leur vision du monde. On observe aussi une certaine tendance de l'institution scolaire à vivre en vase clos. Les actions entreprises en milieu pauvre se fondaient justement sur le principe qu'un rapprochement entre l'école et le milieu serait favorable au succès des élèves. La politique ministérielle publiée à ce sujet, au début des années quatre-vingt, s'intitulait d'ailleurs « **L'école s'adapte à son milieu** ».

Une telle adaptation est particulièrement nécessaire dans le cas de l'école plurielle: les distances culturelles sont encore plus grandes et les ajustements plus exigeants. Ici également, le consensus sur les objectifs ne doit pas cacher certaines divergences sur les moyens et sur les priorités.

Une image positive, mais des difficultés persistantes

Une recherche conduite auprès du personnel et des parents de 14 écoles primaires de six commissions scolaires de la région de Montréal permet de dresser un portrait et un bilan des actions entreprises en matière de relations école-milieu et d'identifier un certain nombre de mesures à prendre (McAndrew, 1988). Ce portrait pourrait être légèrement différent dans le cas des écoles secondaires où, de façon générale, les relations avec le milieu sont moins présentes.

L'image des relations entre l'école et la communauté est plutôt bonne. Le personnel reconnaît un ensemble de caractéristiques positives aux parents d'origine immigrante; ces parents expriment une grande confiance en l'école, ils valorisent l'éducation et manifestent un respect pour la compétence du personnel. Les parents, pour leur part, se disent généralement satisfaits des services offerts et se réjouissent de l'ouverture manifestée ainsi que du nombre peu élevé de cas de racisme rencontrés à l'école.

L'engagement d'interprètes ou d'agents de liaison, l'utilisation des langues d'origine dans l'information transmise, l'organisation de soirées sociales, la mise sur pied de cours à l'intention des parents, la conduite d'interventions en milieu familial et l'utilisation des parents comme ressources pour l'école ou pour la classe sont autant de mesures prises pour faciliter la participation.

Néanmoins, des difficultés demeurent. Les parents d'origine immigrante participent peu à la vie collective de l'école: dans les deux tiers des comités d'école, ils sont sous-représentés et parfois même absents. Leurs relations avec les parents francophones d'origine ne sont pas toujours harmonieuses.

À l'égard des différences culturelles, les attentes des parents et du personnel ne vont pas dans le même sens. Selon les enseignantes et les enseignants, les familles devraient revoir leurs valeurs afin d'éviter les conflits avec les valeurs présentes dans la vie scolaire; la recherche de l'autonomie et la poursuite de l'égalité entre les hommes et les femmes, par exemple, s'opposent à une autorité paternelle quasi absolue. Pour les parents visés, par contre, il n'appartient pas à l'école de dicter aux familles les normes de l'éducation familiale.

Les problèmes reconnus n'inspirent pas, non plus, les mêmes mesures aux uns et aux autres. Pour remédier aux difficultés linguistiques et à la méconnaissance du système éducatif, le milieu scolaire propose d'organiser des cours à l'intention des parents, par exemple sur le modèle de « J'apprends avec mon enfant », alors que ces derniers souhaitent plutôt la présence d'interprètes; le milieu scolaire, tout en percevant cette mesure comme un atout, craint ses effets négatifs sur l'intérêt des parents à apprendre le français.

Devant les difficultés qu'éprouvent les parents lorsque vient le temps d'aider leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires, le milieu scolaire propose à nouveau l'organisation de cours, alors que les parents souhaitent surtout de meilleurs services d'encadrement. Les parents se perçoivent toutefois comme un soutien à la francisation et à l'intégration de leurs enfants, alors qu'ils sont perçus comme un problème par le milieu scolaire.

Finalement, l'auteure de cette étude observe une très faible utilisation, par l'école, des ressources du milieu. Le personnel scolaire déplore les énergies importantes qui sont requises pour établir les contacts lorsqu'il n'y a pas d'agent de liaison. On évalue tout de même positivement les expériences tentées. Les communautés, pour leur part, s'y disent très favorables, mais souhaitent une réelle adaptation de l'école au caractère multiculturel du milieu.

Des mesures à prendre

Un ensemble de mesures s'impose donc pour favoriser une plus grande participation des parents et de la communauté à la vie de l'école, ce qui apparaît de plus en plus comme une exigence de l'éducation interculturelle. La création d'un comité consultatif des communautés immigrantes desservies par la commission scolaire, comme le suggère le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, est sans doute le premier outil à se donner (CCCI, 1989). Ce comité, déjà en place dans quelques commissions scolaires, serait composé de personnes issues des diverses communautés et aurait le mandat de conseil-

ler la commission scolaire sur toute question relative aux relations entre l'école et les communautés immigrantes.

Au niveau des écoles, la présence d'un agent de liaison est perçue très favorablement. Les agents de liaison constituent une nouvelle génération d'intervenants dont le mandat principal est précisément d'oeuvrer à une amélioration des relations entre l'école et les communautés ethniques. Mais, leur vocation plutôt imprécise et la crainte qu'ils contribuent à une certaine ségrégation ont suscité quelques critiques (CLF, 1987a), ce qui a amené la CECM à commander une étude sur le sujet.

Cette étude (Beauchesne, 1987) a comparé la situation des agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver. Elle a mis en évidence la très grande variété des tâches confiées aux agents montréalais (développement de projets, adaptation du curriculum, amélioration des relations interethniques, aide au personnel, relations avec les parents). Cette multiplicité des tâches assumées, par rapport au mandat initial, semble clairement indiquer l'insuffisance des ressources consenties pour répondre aux exigences de la pluriethnicité des écoles. La très grande majorité des agents n'avait reçu aucune formation ou perfectionnement préparatoire à leur rôle, contrairement aux agents des deux autres villes canadiennes. Les salaires, la classification et les conditions de travail sont très variés d'une commission scolaire à l'autre. Finalement, alors que les agents montréalais interviennent généralement dans une seule école auprès d'élèves de plusieurs ethnies, les agents de Toronto et de Vancouver sont rattachés à une commission scolaire, interviennent dans plusieurs écoles et auprès d'une ou de quelques ethnies seulement.

En conclusion, l'auteur affirme que « *les agents de liaison répondent à des besoins qu'ils sont les seuls à pouvoir satisfaire; ... [ils] accomplissent également de nombreuses tâches normalement dévolues à d'autres intervenants scolaires, mais en y intégrant une dimension interculturelle* » (p. 217). Leur présence a une influence positive sur le climat de l'école, sur les relations interethniques et sur l'intérêt du personnel pour l'interculturel. Il recommande de donner à cette fonction un caractère permanent, d'en restreindre les tâches au développement de relations significatives avec la communauté (une description de fonction est proposée) et de la considérer comme faisant partie des services professionnels aux élèves.

Plusieurs des mesures que l'on retrouve ici et là, selon les écoles, auraient aussi avantage à être généralisées. Les cours à l'intention des parents ne s'opposent ni à la présence d'interprètes, ni à la traduction en langue d'origine d'informations sur l'école, ni non plus à l'amélioration des services d'encadrement. S'il est possible à certains parents de suivre les cours offerts, les durs et longues journées de travail que connaissent plusieurs d'entre eux ne leur laissent guère le choix. Bref, tant la participation du milieu à la vie de l'école

et de la classe qu'une amélioration des services offerts par l'école à la communauté s'imposent.

Finalement, une attention particulière devrait être portée à la représentation des parents des communautés ethniques au sein du conseil d'orientation de l'école; ce pourrait être l'occasion de donner à l'éducation interculturelle la place qui lui revient dans l'élaboration du projet éducatif. Quant aux conflits de valeurs, ils ne trouveront pas leur solution dans l'imposition d'un point de vue, mais, avec le temps, dans les changements que pourront favoriser de meilleurs échanges entre les uns et les autres.

Un obstacle de taille: la confessionnalité scolaire

La diversité religieuse croissante de la population québécoise aurait dû conduire à une remise en question des structures scolaires confessionnelles. C'est d'ailleurs l'opinion de la grande majorité des organisations québécoises.

Il n'en fut rien. L'intégrisme a même une place de choix dans le système scolaire québécois. Il règne sur la plus grande commission scolaire du Québec qui accueille, à elle seule, près de 10 % de toute la clientèle scolaire et qui dessert une population où se côtoient les religions les plus diverses.

La loi 107, adoptée en 1988, est venue confirmer le maintien des commissions scolaires catholiques et protestantes. Par ailleurs, en vertu du « *Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et secondaires du système scolaire public* », les écoles des commissions scolaires francophones ou anglophones, non confessionnelles, peuvent se faire octroyer le statut d'écoles confessionnelles. Selon ce règlement, l'école confessionnelle doit inclure dans son projet éducatif les valeurs et croyances de sa confession.

On pourrait donc assister, selon la présidente du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, à « *la création d'écoles de confessions diverses: catholique, protestante, musulmane, grecque-orthodoxe, juive, par exemple* » (Plante, 1989, p. 7). Dans un tel contexte, l'intégration est sacrifiée à l'orthodoxie religieuse.

Certes, les élèves ont, depuis 1983, la possibilité de choisir entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral, mais on peut se demander ce qu'un tel choix peut signifier quand tout le projet éducatif de l'école est imprégné d'une confession particulière. L'élève pourrait choisir une autre école; mais pourquoi les croyances religieuses de certains devraient-elles en priver d'autres de leur école de quartier?

Ajoutons, à ces archaïsmes, que les seuls services professionnels qu'une commission scolaire a l'obligation de dispenser sont les services de pastorale. La loi oblige par ailleurs tout nouvel enseignant oeuvrant dans une école catho-

lique, à compter de 1992, à avoir complété neuf crédits en enseignement religieux. Il faut rappeler que la majorité des programmes de formation des maîtres ne comprennent aucun crédit obligatoire en éducation interculturelle et qu'ils comptent en général moins de neuf crédits en enseignement du français.

La plus grande souplesse du secteur protestant a conduit un nombre croissant de francophones et d'allophones à opter pour l'école franco-protestante. Le nombre d'élèves inscrit à ce secteur est passé de 3 783 en 1976-1977 à 16 248 en 1986-1987 (Le Corre, 1987). Cette croissance est due pour plus de la moitié à la clientèle de langue maternelle française et pour 40 % à la clientèle allophone. Plus des deux tiers de cette clientèle soit est de religion autre que catholique ou protestante (42,5 %), soit ne professe aucune religion (16,6 %).

Le secteur franco-catholique, par contre, s'adresse essentiellement à une clientèle catholique. À la CECM, on se dit même « *surpris de constater que dans des écoles officiellement catholiques, environ 8 % des élèves appartiennent à dix religions autres que catholique, sans parler des sans religion* » (Loyer, 1987, p. 17). Une telle remarque fait montre de bien peu d'ouverture; le sentiment de rejet que ressentent de nombreux non-catholiques apparaît largement fondé.

La croissance du secteur franco-protestant n'est guère favorable à l'apprentissage de la langue et de la culture communes. Au CSIM, on « *considère qu'un processus de francisation administré par des gestionnaires et commissaires unilingues anglais ne constitue pas une condition acceptable de francisation* » (Ferland & Rocher, 1987, p. 36). Un groupe d'intervenants de l'île de Montréal, tout en constatant les progrès accomplis par la CEPGM, ajoute qu'il « *n'en existe pas moins un bilinguisme ambiant qui départage les enfants constamment entre le français et l'anglais, rendant ainsi plus difficile toute identification véritable à la langue française* » (CLF, 1987a, p. 5). Quand on connaît de plus l'entêtement historique de la CEPGM à refuser ou à contourner les lois linguistiques successives, il y a de quoi être inquiet.

Une analyse de la politique d'éducation multiculturelle de la CEPGM ne rassure pas davantage. Cette politique (CEPGM, 1988) est sans doute la plus élaborée et la plus complète que se soit donnée une commission scolaire québécoise. À ce chapitre, la CEPGM emporte les honneurs. On a beau toutefois y chercher une quelconque reconnaissance de la spécificité québécoise, on n'en trouve malheureusement pas. Cette politique se situe clairement dans le prolongement du multiculturalisme canadien. Le Québec n'y détient pas le statut de société distincte, il n'est qu'une province canadienne.

Il convient, avec le Conseil supérieur de l'éducation, « *de redire ici ce qui s'impose pratiquement au sens commun: dans la perspective d'un accès voulu à un véritable pluralisme, les aménagements actuels de la confessionnalité scolaire constituent un obstacle de taille au plein accueil de la diversité des options, des croyances et des cultures* » (CSE, 1987, p. 37).

La déconfessionnalisation est une exigence de la modernité et de la pluriethnicité. Un système scolaire non confessionnel pourrait cependant laisser place à l'enseignement des diverses religions, pour les personnes qui le désirent. L'animation pastorale, plutôt que d'être confessionnelle, deviendrait une animation laïque s'adressant à l'ensemble des élèves. Les programmes scolaires pourraient inclure, comme c'est le cas dans plusieurs pays, un enseignement sur les religions, leur histoire, leur évolution, les différentes croyances qui les inspirent; cet enseignement pourrait comprendre une présentation des droits reconnus en matière de religion et faire une place à la non-croyance.

L'enseignement des diverses religions est aussi une occasion de s'ouvrir au monde, à la diversité culturelle et de former à l'esprit critique. Comme le suggère Richardson (dans Ouellet, 1988), « *les finalités d'un cours sur les religions du monde doivent sûrement inclure la capacité de formuler des jugements, en particulier des jugements sur le rôle effarant que les religions ont joué au cours des siècles et qu'elles continuent à jouer, en bénissant et en renforçant l'inégalité entre les classes sociales et entre les hommes et les femmes* » (p. 393).

On peut penser qu'il est illusoire de revendiquer un tel changement alors que le gouvernement vient de confirmer le statut confessionnel du système scolaire québécois. Cette revendication est pourtant une nécessité et cette loi, une absurdité.

Une question délicate: la « concentration ethnique »

De nombreuses personnes affirment qu'une proportion élevée d'élèves d'origine immigrante dans une école rendrait difficile leur apprentissage du français et leur intégration à la société québécoise. Selon une majorité d'enseignantes et d'enseignants rencontrés par Laperrière (1983), il y aurait un seuil à ne pas dépasser; une proportion d'élèves d'origine immigrante supérieure à 60 % rendrait les problèmes d'intégration intolérables et pratiquement insolubles.

On se met ainsi à rêver d'une école qui n'accueillerait pas plus de 30 % d'élèves d'origine immigrante (Micone, 1989). Concrètement, cela exigerait qu'un nombre important d'élèves soient déplacés de leur école de quartier vers une autre école. Une telle politique est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît à première vue.

Dès le début des années soixante, certaines commissions scolaires britanniques adoptèrent une politique visant à ne pas dépasser un quota de 33 % d'élèves immigrés par école (Lynch, 1988). Le « busing » qui en découla fut dénoncé par les divers groupes visés. Pour les uns, il s'agissait d'une fausse déségrégation, d'une nouvelle forme de racisme, alors que les autres y voyaient une menace à l'intégrité de la culture britannique (Laperrière, 1986). Cette politique fut finalement abandonnée.

Aux États-Unis, la décision de la Cour suprême, en 1954, déclarant inconstitutionnelle la doctrine des écoles « séparées mais égales » a conduit à l'adoption des politiques de déségrégation et du « busing ». Mais la ségrégation est apparue sous d'autres formes. Pour éviter le « busing », les familles blanches ont déménagé vers les banlieues ou ont opté pour l'école privée. De telle sorte que la population scolaire des centres-villes américains est non seulement de moins en moins blanche, mais aussi de plus en plus pauvre.

Fixer une proportion d'élèves d'origine immigrante à ne pas dépasser ne semble donc guère adéquat. Les effets pervers du déplacement forcé sont prévisibles. Si cette mesure est appliquée aux seuls élèves allophones, on criera, et avec raison, à la discrimination. Qu'arrivera-t-il, par ailleurs, si un élève de milieu favorisé se voit déplacer vers une école de zone grise?

La situation ne semble pas être aussi difficile que les perceptions le laissent croire. À Montréal, par exemple, on n'a pas observé de relations significatives entre la concentration d'élèves d'origine immigrante et l'utilisation de l'anglais par ces derniers (Beauchesne & Hensler, 1987) ni non plus avec les résultats scolaires obtenus par l'ensemble des élèves.

Il est certes souhaitable qu'un certain équilibre soit maintenu, quitte à affecter des enfants à des écoles voisines, après consultation des parents. Mais c'est surtout par des mesures sociales et à plus long terme que des solutions pourront être trouvées à ce problème.

Encore faudra-t-il mettre fin aux politiques qui vont en sens contraire. Par exemple, les politiques visant à concentrer les élèves d'une origine donnée dans certaines écoles, comme le fait la CEPGM avec les élèves d'origine haïtienne, devraient être reconsidérées. Il en va de même du financement public de l'école privée. En effet, la fuite des jeunes francophones vers l'école privée, tout particulièrement au secondaire, vient aggraver la situation. En 1987-1988, le secteur privé attirait 31 % des francophones de l'île de Montréal. Les jeunes allophones y étaient, par contre, sous-représentés. On comptait à peine 17 % d'allophones au secondaire privé contre 28 % au secteur public.

Or, une telle fuite est largement encouragée par l'État qui considère les institutions privées d'enseignement secondaire comme étant d'intérêt public et les finance grassement. Le Québec est, et de loin, la province canadienne la plus généreuse à ce chapitre (Berthelot, 1988).

Cette réalité n'est sans doute pas étrangère à la question que souhaitait poser la CECM dans un récent sondage. La CECM aurait voulu savoir si les parents préféraient ou bien des écoles séparées tant pour les Québécois d'origine que pour les autres ethnies, ou bien des écoles recevant moitié-moitié d'élèves d'autres ethnies et de Québécois d'origine, ou bien des écoles qui accueillent la population scolaire comme elle se présente sur le territoire. Cette question a dû être retirée suite à la colère justifiée qu'elle a suscitée. Mais il est sur-

prenant que la ségrégation encouragée par le financement public de l'école privée, elle, soulève aussi peu de critiques.

Bref, s'il faut éviter d'adopter des mesures qui favoriseraient une concentration élevée d'élèves d'origine immigrante dans certaines écoles et mettre fin aux politiques actuelles allant en ce sens, il n'est pas indiqué d'adopter des normes contraignantes fixant certains quotas à respecter. C'est toute la planification du développement urbain qui est ici en cause et seules des mesures à long terme pourront contribuer à améliorer cette situation.

Poursuivre la recherche de l'égalité des chances

Au cours des années soixante, l'égalité des chances[8] s'est imposée comme un objectif central des systèmes éducatifs des sociétés capitalistes développées. Les inégalités sociales devant l'éducation furent jugées aussi inacceptables du point de vue de la productivité que de celui de l'équité. L'accès pour tous à un enseignement public de même qualité devait faire en sorte que le succès ne dépende plus que des possibilités de chacun. Cela ne fut pas aussi facile.

On a en effet constaté que difficultés scolaires et pauvreté allaient le plus souvent de pair. Cette différenciation sociale des performances scolaires est devenue, peu à peu, l'objet d'intérêt. Ainsi sont nées les interventions éducatives en milieu économiquement faible, dont l'Opération Renouveau sur l'île de Montréal. Certaines critiques de ces interventions ont mis l'accent sur le rôle de l'école elle-même, de ses pratiques, de ses valeurs, dans la production de l'inégalité scolaire. Les approches compensatoires en sont venues à s'insérer dans une approche plus globale. C'est dans le cadre de cette problématique générale que se pose la question des performances scolaires des élèves d'origine immigrante.

Au travail, l'égalité des chances est aussi devenue un objectif à atteindre, face à la discrimination observée dans l'accès aux diverses positions sociales. Des programmes d'accès à l'égalité virent alors le jour afin de combattre cette discrimination systémique, nous en avons déjà parlé au chapitre II. Ces programmes s'avèrent également nécessaires en éducation, d'autant plus qu'un ensemble d'arguments pédagogiques milite en leur faveur.

L'objectif de l'égalité des chances est au coeur de la justice sociale prônée par les sociétés démocratiques. La Charte des droits de la personne du Québec reconnaît d'ailleurs l'accès à l'égalité et l'accès égalitaire aux services d'éducation comme des droits fondamentaux. C'est à ces deux réalités que nous allons maintenant nous attarder.

8. Par égalité des chances, il faut entendre l'égalité des résultats entre les différents groupes sociaux et un accès équitable aux différents services éducatifs.

Pour les élèves d'origine immigrante

L'évaluation de l'atteinte de l'objectif d'égalité des chances pour les élèves d'origine immigrante exige un portrait détaillé de la situation scolaire de ces derniers. La seule étude des résultats scolaires ne suffit pas. Il faut encore s'attarder au taux d'échec, à l'abandon scolaire, aux filières scolaires fréquentées, aux mécanismes qui peuvent favoriser l'égalité ou au contraire contribuer à accroître les inégalités.

Cette évaluation exige aussi la prise en compte d'un ensemble de variables à l'intérieur même de la population visée. La durée de séjour au pays, le fait d'appartenir ou non à une minorité visible, l'origine sociale, le sexe, sont de celles-là.

Malheureusement, les données disponibles sont loin de permettre une analyse aussi exhaustive. Les politiques de financement de la recherche universitaire ont relégué la connaissance sociologique du système d'éducation aux oubliettes. Seule la situation des filles fait exception. Les facteurs sociaux ont cédé la place aux différences individuelles qui, désormais, tiennent lieu d'explication des difficultés scolaires.

Les perceptions en cette matière sont souvent erronées. En France, par exemple, des études exhaustives ont permis de démontrer que les opinions voulant que les jeunes immigrés soient des élèves problèmes ou qu'ils « fassent baisser le niveau » étaient loin d'être fondées. Pour en arriver à de telles conclusions, il a fallu comparer la situation des élèves immigrés à celle d'élèves d'origine française de même condition sociale. Or, en France, la très grande majorité des élèves immigrés sont d'origine ouvrière. Lorsque l'on tient compte de cette variable, on observe, à classe sociale équivalente, que les jeunes immigrés obtiennent généralement des résultats similaires à leurs camarades français (Boulot & Boyson-Fradet, 1988).

Nous allons faire le point à partir des données disponibles. Si les perceptions laissent entrevoir une situation peu réjouissante, l'analyse des résultats obtenus aux examens ministériels et les résultats d'une étude conduite au niveau collégial sont plus rassurants. Nous ferons enfin quelques mises en garde relatives à certaines pratiques qui pourraient venir renforcer les inégalités observées.

Des perceptions inquiétantes

Certaines perceptions laissent croire à la marginalisation d'une proportion importante d'élèves d'origine immigrante. Ainsi, dans son étude sur les élèves d'origine immmigrante de milieu socio- économiquement faible, Laperrière note que, selon les intervenants rencontrés, *« les enfants immigrants brillants ou moyens sont systématiquement relégués dans les voies scolaires inférieures et les classes spéciales de toutes sortes, faute de ressources scolaires adé-*

quates... » (1983, p. 22). Une autre étude révèle une situation identique dans le cas des élèves en rattrapage scolaire; dans 30 % des écoles de la CECM, on a identifié une surreprésentation des élèves d'origine immigrante dans ce secteur (Coopération Nord-Sud, 1986).

Cette situation serait particulièrement grave pour les élèves d'origine haïtienne, notamment à cause du racisme ambiant et de la pauvreté de nombreuses familles. En 1981-1982, à la CECM, 34 % des élèves d'origine haïtienne accusaient un retard scolaire d'au moins 24 mois (Jacques, 1984).

Comme nous l'avons noté au début de ce chapitre, la majorité du personnel scolaire perçoit des difficultés certaines d'intégration en classe régulière des élèves ayant séjourné à l'accueil. Les études sur le sujet, conduites à la CECM et à la CEPGM, ne permettent toutefois pas de vérifier si ces difficultés se résorbent par la suite. Certains intervenants et intervenantes, tout comme certains parents, croient encore qu'une forte concentration d'élèves d'origine immigrante aurait des effets négatifs sur les apprentissages scolaires de l'ensemble des élèves. Crespo, par contre, n'a pas observé de liens entre le pourcentage d'élèves allophones dans une école et la proportion d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ce qui semble contredire les opinions qui précèdent (1988b).

Au collégial, les perceptions laissent entendre que, « *de façon générale, les groupes étudiants minoritaires connaissent un haut taux d'échecs et d'abandons et se sentent rejetés par le milieu* » (Larouche & Couture, 1988, p. 90). On observe là aussi des problèmes sérieux dans la connaissance de la langue d'enseignement.

Il n'est pas possible, dans l'état actuel des connaissances sur le sujet, d'infirmer ou de confirmer l'ensemble de ces perceptions. Les maigres données disponibles semblent toutefois indiquer que la situation d'ensemble serait plutôt satisfaisante, mais que certains groupes connaîtraient des difficultés particulières.

Des données plus rassurantes

La première étude générale réalisée sur le sujet s'attardait à la progression des élèves du secondaire au collégial, selon la langue maternelle, pour la période de 1976 à 1982 (St-Germain, 1984). Si la situation des allophones se comparait à celle des deux autres groupes linguistiques, les premiers étaient plus nombreux, en proportion, à abandonner leurs études collégiales. Cette étude a toutefois une portée limitée; en effet, les données selon la langue maternelle assimilent aux élèves francophones ou anglophones de souche, des élèves de communautés d'immigration récente, dont une proportion importante des élèves de minorités visibles.

On a tenu partiellement compte de ce facteur dans une étude plus récente qui compare les résultats des élèves de diverses origines aux épreuves uniques du secondaire, de juin 1987 (St-Germain, 1988). L'auteur constate que, en moyenne, les allophones se situent entre les anglophones et les francophones à la fois pour le taux de réussite (proportion des examens réussis) et pour la moyenne obtenue. **Le Devoir** du 29 mai 1989 titrait à la une « *Les francophones bons derniers aux examens du MEQ* ». La réalité n'est pas si simple.

Lorsque l'on tient compte de la langue d'enseignement, on observe que, tant dans les écoles anglaises que dans les écoles françaises, les allophones obtiennent les résultats les plus faibles. [9] Dans le secteur français, les groupes les plus faibles sont ceux de langue créole et autochtone et, à un moindre degré, ceux de langue hébraïque, chinoise et espagnole.

Lorsque l'on tient compte du pays de naissance, on observe que les allophones nés à l'étranger obtiennent des résultats plus faibles que les allophones nés au Québec. Trois groupes tirent alors nettement de l'arrière, ceux de langue espagnole, de langue créole et de langue chinoise. Dans le cas du groupe créole, né à l'étranger, le taux d'échec atteint 34 % contre 21 % en moyenne pour l'ensemble des élèves. La durée du séjour au Québec n'est donc pas sans importance.

L'auteur observe finalement, chez l'ensemble des allophones du secteur français, des difficultés particulières en ce qui concerne le français et les sciences humaines. Ces difficultés sont beaucoup plus prononcées chez les allophones nés à l'étranger.

Si ces données sont beaucoup plus révélatrices que celles portant exclusivement sur la langue maternelle, elles sont loin d'être aussi précises qu'on pourrait le souhaiter. Par exemple, de nombreux élèves nés en Haïti déclarent le français comme langue maternelle. Cette étude confirme néanmoins que les élèves d'immigration récente rencontrent davantage de difficultés, que celles-ci sont plus importantes chez les élèves de minorités visibles et que la connaissance du français langue d'enseignement demeure un problème sérieux.

Au collégial, la seule étude sur le sujet a été menée au Cégep de Saint-Laurent, dans la région de Montréal, auprès des élèves inscrits à l'enseignement régulier à l'automne 1986 (Tchoryk-Pelletier, 1989). L'auteure note d'abord que les étudiantes et les étudiants nés à l'étranger, qui constituent 22,2 % de la clientèle, ont opté, en majorité, pour des secteurs qui offrent de bonnes possibilités d'emploi. Ils forment 40 % de la clientèle de sciences, 33 % de celle de techniques infirmières, près de 30 % de celle de techniques et de sciences administratives alors qu'ils sont absents de la famille des arts et en techniques de loisir. L'orientation choisie varie selon l'origine ethnique, les étudiantes et les étu-

9 Cela s'explique par les résultats supérieurs obtenus au secteur anglais par tous les groupes linguistiques. Les allophones passent ainsi devant les francophones lorsque l'on établit la moyenne pour les secteurs anglais et français confondus.

diants originaires du Sud-Est asiatique étant plus concentrés en sciences et ceux d'origine haïtienne en sciences infirmières.

La performance scolaire varie aussi selon le groupe considéré. Les élèves du Sud-Est asiatique et ceux natifs de France réussissent généralement mieux que les Québécoises et les Québécois d'origine. Par contre, les élèves d'origine haïtienne enregistrent assez systématiquement des taux de réussite plus bas que les autres groupes.

L'auteure observe également que tous les groupes, à l'exception des francophones originaires de l'Europe, éprouvent de sérieuses difficultés en français écrit et que des efforts devraient être consentis à l'amélioration de l'expression orale chez nombre d'élèves asiatiques et latino-américains.

Les résultats de cette étude vont donc dans le même sens que celle qui précède. On n'y retrouve toutefois aucune information sur les différences qui pourraient exister entre filles et garçons; de plus, peu d'importance est accordée aux variables socio-économiques dans l'explication des écarts observés. Les différences observées paraissent essentiellement liées à des facteurs culturels. Or, il semble évident que les conditions socio-économiques des élèves d'origine haïtienne ne sont pas sans lien avec leurs difficultés scolaires.

Des pratiques contestables

La recherche de l'égalité des chances passe par la révision de pratiques dont le caractère discriminatoire a déjà été démontré. Les tests psychométriques et les diverses formes d'organisation scolaire qui conduisent à une séparation des élèves selon leur appartenance ethnique ou raciale sont deux pratiques qui ont fait l'objet de dénonciations constantes. Certains considèrent même que l'utilisation des tests de quotient intellectuel (Q.I.) et le classement en voies scolaires sont autant de formes que prend le racisme institutionnel. Nous croyons que ce sont là deux pratiques qui méritent d'être scrutées attentivement, tout particulièrement dans un contexte où le déterminisme et la mesure de l'être humain redeviennent à la mode, comme ils l'ont été à d'autres périodes de crise.

Les tests de Q.I. ont été inlassablement l'objet de critiques virulentes tant à cause des postulats sur lesquels ils reposent qu'à cause des effets discriminatoires de leur application. Ces critiques ont même conduit de nombreux milieux à suspendre leur utilisation.

Aux États-Unis, certains parents ou associations ont même demandé à la Cour d'en interdire l'utilisation, sur la base de l'arbitraire de leurs normes et du fait qu'ils conduiraient à entretenir des préjugés envers les minorités. Dans une cause devenue célèbre, la Cour de Californie ordonna d'ailleurs que l'on cesse d'utiliser ces tests pour le placement des élèves en classes spéciales; on

jugea qu'ils étaient loin de mesurer ce qu'ils prétendaient mesurer, l'intelligence, et qu'ils avaient des conséquences nuisibles et irréparables (Baer, 1980).

Au Québec, une étude conduite en 1979 auprès de 240 enfants du préscolaire a démontré le caractère discriminatoire du sous-test « vocabulaire » du « test de préparation à la maternelle ». Cette étude a conduit à une large campagne de boycottage de ces tests, avec l'appui de la Commission des droits de la personne du Québec qui invita de plus le MEQ à suspendre leur utilisation. Les postulats voulant que ces tests mesurent effectivement l'intelligence et que celle-ci soit distribuée selon la courbe normale ont par ailleurs été largement contestés et démentis (Tort, 1974).

Il apparaît évident à bien des pédagogues que, dans un contexte pluriethnique, l'utilisation de tels outils est grandement injuste. Ces tests sont profondément marqués culturellement et ils exigent, le plus souvent, une bonne connaissance de la langue. De plus, le contexte de passation fait appel à la compétition individuelle et à la rapidité des élèves, objectifs qui ne sont pas partagés par tous et qui, de toute façon, ne sont pas des idéaux.

En fait, cette réflexion ouvre à un questionnement plus large sur le caractère ethnocentrique de nombreuses pratiques professionnelles de counseling et d'orientation. Aux États-Unis, l'Association américaine de psychologie considère comme un manquement à l'éthique, pour les conseillers d'orientation qui n'ont pas de formation interculturelle, d'accepter de conseiller des élèves de groupes minoritaires. En effet, les théories de l'orientation, les plus utilisées, ont été développées à partir d'expériences avec des Anglo-Saxons; cette prise de conscience est nécessaire à toute personne qui veut dépasser l'ethnocentrisme pour conseiller des élèves d'origines diverses (Wolfgang, 1984).

Revenons maintenant aux tests psychométriques. Les résultats obtenus à ces tests servent principalement soit à classer les élèves en voies pour fins d'organisation de l'enseignement, soit à déterminer l'accès à des programmes spéciaux pour enfants en difficulté ou pour enfants dits doués. Il n'est donc pas surprenant, dès lors, que l'on observe une certaine stratification ethnique à l'intérieur du système scolaire. C'est en tout cas ce que révèlent de nombreuses études des faites chez nos voisins du Sud. Banks (1988) observe, par exemple, que « *les classes et les programmes pour élèves doués (...) recrutent surtout des Blancs dans plusieurs districts scolaires où s'applique la désegrégation* » (p. 178).

Aucune donnée québécoise valable n'est disponible sur ce sujet. Mais on ne peut manquer d'être inquiet face à la généralisation de programmes pour élèves dits doués et talentueux dans de nombreuses commissions scolaires. Ces programmes prennent la forme d'écoles spéciales, de classes spéciales ou d'activités spéciales et leur accès est généralement filtré par les résultats obtenus à un test de QI. Ils font partie d'une redéfinition de la stratification scolaire qui devrait susciter beaucoup plus de critiques, notamment de la part des défenseurs de l'éducation interculturelle.

La résurgence de thèses déterministes qui voient dans les facteurs génétiques les éléments explicatifs du succès ou de l'échec scolaire est un autre sujet d'inquiétude. Ces thèses servent d'ailleurs de fondement à la « douance ». Ainsi, le psychologue canadien Vernon (1984) quoique reconnaissant l'importance des facteurs culturels, écrira au sujet des différences scolaires observées entre les Orientaux, les Indiens, les Inuits et les Blancs qu'il y a de fortes raisons de croire que des différences génétiques soient également en cause. Or, de telles thèses sont loin d'être démontrées. Dans le passé, elles ont surtout servi à justifier les rapports de domination qui traversent les sociétés.

Des études à faire

Il est certain qu'une meilleure connaissance de la sociologie du système scolaire québécois est devenue nécessaire. La définition de politiques éducatives qui répondent vraiment aux objectifs d'égalité des chances en dépend. La balkanisation observée conduisant à la création d'écoles élitistes, soit privées, soit à l'intérieur du réseau public, d'une part, et à la détérioration des conditions de nombreuses écoles de milieu pauvre, d'autre part, exigent une étude attentive et une remise en question sérieuse.

La Section III du Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité, adopté en vertu de la Charte québécoise des droits et libertés, invite d'ailleurs à une telle étude. On y prévoit en effet une analyse d'effectifs ainsi qu'une analyse du « *système scolaire de l'institution* » visant à identifier les « *pratiques même apparemment neutres qui ont un effet discriminatoire dans les services offerts par l'institution* » (article 16). Cette analyse devrait porter notamment sur les modes de regroupement des élèves, l'organisation scolaire, les taux de graduation, d'échec et d'abandon scolaire.

Pour le personnel de l'éducation

Si la perspective de justice sociale qui inspire l'ensemble des programmes d'accès à l'égalité est, à elle seule, une raison suffisante à l'implantation de tels programmes dans le secteur de l'éducation, un ensemble d'arguments d'ordre pédagogique sont également invoqués: influence des modèles sociaux sur les élèves, identification des élèves à des membres de leur groupe, etc.

Un portrait incomplet

La première démarche consiste, comme pour tout programme de cette nature, à vérifier s'il y a sous-utilisation des personnes d'origine immigrante en fonction de leur disponibilité à occuper les types d'emploi visés.

Ici aussi, le portrait est loin d'être suffisamment précis. Les données de Statistique Canada pour le Québec, qui sont les seules disponibles à ce jour, ne permettent pas d'avoir une connaissance complète de la réalité. On y apprend que les membres des groupes ethniques autres que d'origines française et britannique constituent 10 % des effectifs globaux du secteur économique « enseignement et services connexes ». Ils constituent également 10 % du nombre total d'enseignantes et d'enseignants québécois, soit 14,5 % chez les hommes et 8,2 % chez les femmes (De Sève, 1989).

Si l'on compare ces données au poids du groupe cible dans la population active, on pourrait affirmer qu'il n'y a pas sous-représentation, puisque les personnes de ces groupes constituent 9,8 % de la population active dans son ensemble.

Mais ces données ne font aucune distinction en fonction de l'ordre d'enseignement. Or, c'est un fait connu, la proportion du personnel enseignant membre de groupes ethniques minoritaires s'accroît avec le niveau d'enseignement. On trouve ainsi la proportion la plus élevée à l'université et la plus faible au primaire et au préscolaire.

Il y a donc fort à parier – c'est d'ailleurs le cas à la CECM – qu'il y a une importante sous-représentation du personnel enseignant issu des groupes minoritaires au niveau des commissions scolaires et, éventuellement, au niveau des collèges. Par contre, on ne dispose pas de données fiables, ni d'indications valables en ce qui concerne le personnel professionnel et le personnel de soutien. Il est donc nécessaire de porter un diagnostic beaucoup plus précis avant d'aller plus avant.

Dans un contexte de réduction des effectifs, l'adoption d'un programme d'accès à l'égalité n'est pas sans créer certaines difficultés. Mais la perspective d'emploi dans l'éducation est en voie de s'améliorer, de telle sorte que le nombre d'engagements va croître d'ici la fin du siècle. Encore faudra-t-il s'assurer que les facultés d'éducation recrutent des étudiantes et des étudiants de diverses origines.

L'autre point majeur d'un programme d'accès à l'égalité concerne l'analyse du système d'emploi. Il s'agit ici de scruter les conventions collectives afin d'y déceler les clauses discriminatoires. Il faut encore analyser les démarches de recrutement afin qu'elles tiennent compte des objectifs d'accès à l'égalité.

Les travaux entrepris dans le secteur de l'éducation devraient conduire, dès 1990, à la mise sur pied dans quelques milieux, de programmes d'accès à l'égalité pour les membres des groupes ethniques minoritaires, comme ce fut le cas pour les femmes, il y a quelques années.

Des avantages pédagogiques

Lorsqu'il est question d'éducation interculturelle, on invoque souvent l'influence positive de la présence de membres de minorités ethniques ou racia-

les sur différents aspects de la vie de l'école. Les textes québécois ne font pas exception. On dira parfois que cette présence a un effet direct sur le rendement scolaire des élèves minoritaires, ou, plus souvent, un effet indirect sur l'image de soi et l'intégration des élèves, sur les relations interethniques ou encore sur les relations avec le milieu.

Une étude récente, réalisée par le Service aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation est venue étoffer plusieurs des arguments qui précèdent. Une recension des écrits canadiens, américains et britanniques a révélé que les évaluations directes étaient plutôt rares; on y a donc ajouté la recension de recherches plus fondamentales qui, sans conduire à des conclusions aussi fermes, permettent néanmoins de donner des indications précises sur la valeur de ces thèses.

L'étude indique aussi que, dans l'état actuel de la recherche, il est « *impossible d'établir de façon rigoureuse l'existence d'un impact de l'origine ethnique ou raciale de l'enseignant titulaire sur le rendement scolaire de l'élève minoritaire* » (Services éducatifs, 1988, p. 30). Toutefois, l'influence de cette présence sur l'école et sur l'ensemble du système scolaire semble beaucoup plus fondé. Une telle présence « *paraît très susceptible* :

a) *de favoriser une image de soi plus positive chez l'élève minoritaire appartenant à une communauté dévalorisée et une intégration psychosociale plus facile au sein du milieu scolaire chez l'ensemble des élèves qui n'appartiennent pas à la communauté majoritaire;*

b) *de contribuer à l'éducation interculturelle et à la promotion d'attitudes plus positives à l'égard de la diversité ethnique et raciale chez les élèves et les intervenants scolaires appartenant au groupe majoritaire;*

c) *de constituer un élément facilitant dans la dynamique des relations de l'école et du système scolaire avec les parents et les leaders des diverses communautés.* » (p. 31).

L'éducation interculturelle est beaucoup plus récente au Québec que dans les autres provinces canadiennes ou qu'aux États-Unis, et toute mesure pouvant contribuer à une intégration plus harmonieuse, au développement d'attitudes plus favorables à l'égard de la diversité ethnoculturelle serait, ajoute-t-on, d'une pertinence encore plus grande dans le contexte québécois.

Comme on le rappelle en conclusion de cette étude, il ne s'agit pas de favoriser une similarité des origines ethniques entre les élèves et le personnel enseignant, mais bien d'assurer un reflet de la réalité pluriethnique et multiraciale de la société québécoise au niveau des écoles. Il est également de première importance que ce changement se fasse dans un climat favorable. La collaboration des organisations syndicales est une nécessité; on souhaite même que celles-ci puissent en faire la promotion auprès de leurs membres.

Il aurait été intéressant que cette étude s'attarde également au personnel professionnel et au personnel de soutien. On connaît l'importance de ces personnes dans la vie quotidienne de l'école. Rappelons seulement le rôle essentiel joué par le personnel de secrétariat de l'école. On peut penser que les arguments qui précèdent sont également valables pour toutes les personnes qui sont en contact quotidien avec les élèves ou avec leurs parents.

L'urgence d'agir

L'école québécoise dans son ensemble et l'école pluriethnique en particulier sont loin d'être adaptées aux nouveaux défis que pose l'éducation interculturelle. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent tout comme dans le présent chapitre. Les outils pédagogiques sont inadéquats, le soutien est insuffisant, les ressources consenties sont minimes, etc. Il est urgent d'agir pour changer cette situation.

Le Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles déplorait qu'il n'y ait « *pas de politique d'ensemble qui donnerait un cadre général et des orientations à toutes ces actions* » (MEQ, 1985, p. 9). Dans sa première recommandation, le comité demandait d'ailleurs au gouvernement d'établir une politique d'éducation interculturelle. Cinq ans plus tard, une telle politique n'a toujours pas vu le jour. On se contente d'agir à la pièce, sans plan d'ensemble soumis à un véritable débat public.

Parmi les provinces canadiennes comptant une forte proportion d'élèves d'origine immigrante, le Québec est la seule à ne pas avoir adopté de politique à ce chapitre. Comme le font remarquer Lessard et Crespo (1989), dans une étude de la situation canadienne, « *... une politique multiculturelle a une valeur et une importance considérables. Une telle politique définit les buts et les priorités, et prévoit des moyens; au lieu d'actions posées en toute bonne foi mais isolées et non systématiques, la politique offre l'avantage d'encadrer les initiatives, de favoriser la concentration des ressources autour de finalités explicites, et de prévoir les mesures à prendre* » (p. 37).

Un deuxième besoin urgent se fait sentir et il devrait être au cœur d'une telle politique; il concerne la formation et le perfectionnement du personnel scolaire. On pense ici bien entendu aux enseignantes et aux enseignants, mais aussi à l'ensemble du personnel: direction, personnel professionnel, personnel de soutien.

Même en milieu pluriethnique, la grande majorité des enseignantes et des enseignants n'a eu accès à aucun perfectionnement digne de ce nom. Lorsque de telles activités ont eu lieu, elles étaient généralement axées sur la transmission d'informations à propos d'un groupe ethnique particulier, à l'occasion de journées pédagogiques. Ces activités, certes pertinentes, ne permettent toutefois pas le développement des habiletés professionnelles nécessaires à l'éducation interculturelle.

Cette absence de perfectionnement est perçue par tous les intervenants comme un obstacle majeur à l'éducation interculturelle. Selon certains, cela risque même d'entraîner une démobilisation progressive et d'occasionner un accroissement des tensions interethniques. Le contenu d'un tel perfectionnement peut varier selon les besoins de chaque milieu, mais il devrait sûrement inclure plusieurs des éléments contenus dans les chapitres qui précèdent: histoire de l'immigration, connaissance de la situation des divers groupes ethniques, sensibilisation au contenu de la culture commune et à la diversité ethnoculturelle, approches pédagogiques pour adapter les contenus d'enseignement, pour lutter contre le racisme, réflexion autour de ses propres attitudes et pratiques, etc. Des projets très intéressants ont déjà été proposés (Lemay, 1986; Barrette, Gaudet & Lemay, 1988).

Une comparaison avec les divers plans d'action relatifs à l'introduction de la micro-informatique à l'école montre à quel point l'éducation interculturelle est actuellement négligée par l'État. Ces plans d'action prévoyaient divers programmes de perfectionnement, la création de matériel didactique, la mise sur pied de programmes de recherche et des budgets pour chacun de ces éléments. Ces plans d'action étaient loin d'être parfaits, mais ils faisaient montre d'une volonté politique d'introduire la micro-informatique à l'école. L'État fut peut-être plus sensible aux pressions des entreprises de matériel et de logiciel informatiques qu'il ne l'est à celles des groupes ethniques minoritaires.

Il faudra encore s'assurer que l'éducation interculturelle ait sa place dans les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants. Certaines universités ont fait des efforts en ce sens, mentionnons particulièrement l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Montréal, mais ici aussi, il reste beaucoup à faire.

Il y a urgence. Le Québec doit se doter, dans les plus brefs délais, d'une politique d'éducation interculturelle et soumettre celle-ci à un large débat. Sinon, l'éducation interculturelle risque d'être sérieusement compromise. Le personnel de l'éducation ne peut suppléer, malgré toute sa bonne volonté et son engagement quotidien envers les élèves, à l'absence de politique et de moyens.

CONCLUSION

D'ici à la fin du siècle, le Québec projette d'accueillir une population immigrante plus importante. Son développement économique et son équilibre démographique en dépendent. Le Québec moderne n'a d'autre choix que de parier sur l'ouverture.

Ce pari peut être gagné, à condition que le Québec s'affirme comme une société distincte, qu'il prenne les mesures qui s'imposent pour assurer la francisation des nouveaux venus.

C'est là le premier pas. Il faudra également savoir tirer profit de toute la richesse que recèle cette diversité ethnoculturelle. Il ne faut pas craindre d'affirmer les normes et les valeurs fondamentales qui régissent la vie de la collectivité québécoise, mais il faut aussi rappeler que la tolérance et la démocratie en font partie. Or, la société québécoise est loin d'être exempte de discrimination envers les membres des groupes ethniques minoritaires; les corrections à apporter sont nombreuses et elles touchent l'ensemble de la vie sociale.

L'école aura un rôle déterminant dans ce processus d'adaptation. Les générations futures doivent être non seulement conscientes de la diversité ethnoculturelle de leur société mais elles doivent acquérir la conviction profonde que l'égalité entre les groupes ethniques et raciaux est un objectif à atteindre et qu'elles peuvent et doivent y contribuer. L'ensemble des écoles, de chaque ville et village, est visé par ces connaissances à acquérir et ces attitudes à développer.

L'insuffisance des moyens consentis aux écoles pluriethniques, le maintien de structures confessionnelles vétustes, l'encouragement donné à diverses pratiques marginalisantes sont autant de facteurs qui mettent en péril une intégration harmonieuse des élèves d'origine immigrante.

Certains problèmes pourraient et devraient être rapidement réglés mais le désengagement de l'État, encouragé par les forces conservatrices, contribue à nourrir les tensions et les frustrations. Nous ne croyons pas que l'avenir du Québec passe par le ratatinement des responsabilités étatiques. Il est urgent que des politiques claires soient établies, après avoir été soumises à un large débat public.

ANNEXE

Portrait de famille

Plusieurs variables permettent de saisir la diversité de la population québécoise. L'origine ethnique, le pays de naissance, la langue maternelle, la période d'immigration révèlent autant de facettes de cette réalité complexe.

Les données statistiques sur l'origine ethnique se fondent sur un sentiment d'appartenance; on invite les personnes à identifier à quel groupe ethnique ou culturel elles-mêmes ou leurs ancêtres appartiennent. Des études ont démontré que cette identification était liée à la perception de chacun. Ainsi, au Recensement de 1981, moins de 15 000 personnes se sont déclarées d'origine haïtienne, alors que plus de 25 000 étaient nées en Haïti, les autres se sont déclarées d'origine noire, française ou caraïbe (Benjamin, 1988). Cette donnée est toutefois utile, puisqu'elle permet d'identifier l'origine des personnes nées au pays.

Le pays de naissance vient apporter des précisions supplémentaires aux données sur l'origine ethnique. On parle alors plus spécifiquement de la population immigrée, puisque par définition, il s'agit des personnes nées à l'étranger.

Il peut encore s'avérer intéressant de distinguer les arrivées récentes. Ces personnes vivent une réalité fort différente de celle que connaissent les personnes d'immigration plus ancienne. De plus, ces données permettent de faire certaines prévisions quant aux caractéristiques de l'immigration à venir.

Nos origines

Le tableau 3 présente les diverses origines ethniques de la population québécoise. En 1986, celle-ci était composée de 77,8 % de personnes d'origine française uniquement, de 5,9 % d'origine britannique, de 0,8 % d'origine autochtone, de 9,7 % d'origines autres, alors que 5,9 % déclaraient des origines multiples. Au Canada, seule Terre-Neuve a une aussi forte proportion de sa population d'origine commune, britannique, dans ce cas.

Parmi les personnes d'origines autres, les contingents les plus importants sont, pour les personnes d'origine unique, celui d'origine italienne qui compte pour 2,5 % de la population québécoise et celui d'origine juive avec 1,3 % du total; suivent, dans l'ordre, les personnes d'origines grecque, noire, portugaise, allemande et chinoise. La moitié des personnes d'origines multiples se déclarent d'une autre origine que française et britannique. Si on additionne ces réponses à celles d'origines autres uniques, on retrouve près de 13 % de la population québécoise appartenant à un groupe ethnique autre que français, britannique et autochtone.

Comme l'indique le tableau 4, l'ordre des dix groupes les plus importants est changé lorsque l'on tient compte des personnes d'origines multiples. La communauté allemande vient déplacer la communauté grecque au troisième rang, la communauté polonaise gagne quelques rangs, etc. Le fait que la communauté haïtienne n'apparaisse pas au tableau (elle occupe le 13e rang) n'est pas surprenant, puisque nombre d'Haïtiens se sont déclarés, soit d'origine antillaise, soit d'origine noire, soit d'origine française.

La réalité, comme on s'en doutera, est bien différente lorsque l'on considère la seule population montréalaise: 63 % est d'origine française unique, 8 % d'origine britannique et 20 % d'origines uniques autres. Si on y ajoute les personnes d'origines multiples autres, on compte 25 % de la population montréalaise d'origines ethniques autres que française ou britannique.

Quant à la langue maternelle de la population québécoise, soit la première langue apprise dans l'enfance et encore comprise, 81,4 % la disaient française, 8,9 % anglaise et 0,4 % autochtone; un peu moins de 5,6 % identifiaient d'autres langues uniques et 3,7 % plus d'une seule langue maternelle (dont 2,3 % le français et l'anglais). Les groupes linguistiques autres les plus importants étaient, dans l'ordre, l'italien (119 000), le grec (40 000), l'espagnol (25 000), le portugais (24 000), l'allemand (18 000), le chinois (17 000) et l'arabe (14 000) (Baillargeon, 1988).

Toujours en 1986, 93 % de tous les allophones du Québec vivaient dans la région de Montréal et 78 % sur l'île de Montréal. Ainsi, 84 % des allophones de la région montréalaise résidaient sur l'île comparativement à 75,6 % des anglophones et à 51,6 % des francophones. La répartition selon la langue maternelle varie donc de façon importante selon que l'on considère l'île de Montréal, la région de Montréal ou encore l'ensemble du Québec (Tableau 5).

Les francophones comptaient pour 59,9 % de la population de l'île contre 21,3 % pour les anglophones et 18,7 % pour les allophones. Ces proportions étaient respectivement de 69,7 %, 16,9 % et 13,4 % pour la région de Montréal.

Cette situation n'est pas sans conséquence politique. C'est à Montréal que les conflits linguistiques ont éclaté et la métropole québécoise demeure le lieu de la question linguistique. L'inquiétude est d'autant plus grande que, parmi les allophones qui opèrent un transfert linguistique, sept sur dix optent pour l'anglais de préférence au français. Il faudra encore plusieurs années avant que l'on puisse observer les effets concrets de la loi 101 sur la francisation de la population immigrante.

La proportion d'allophones que compte le Québec est toutefois beaucoup moins importante que celle que comptent les provinces situées à l'Ouest, où elle varie de 14 % en Saskatchewan à 20 % au Manitoba. Elle est par contre supérieure à la proportion observée dans les Maritimes, qui n'est que de 2 %.

Tableau 3

Profil ethnique du Québec au recensement de 1986

Origines ethniques	Origines uniques		Origines multiples [1]
	Nombre	%	
Françaises	5 019 055	77,8	298 415
Britanniques	380 265	5,9	
• anglaise	203 065		222 855
• irlandaise	74 555		148 930
• écossaise	41 195		104 515
• autres	61 450		3 505
Autochtones	49 320	0,8	33 070
Européennes	445 775	6,9	
• italienne	163 880		34 630
• juive	81 195		17 030
• grecque	47 450		5 490
• portugaise	29 700		3 675
• allemande	26 780		45 510
• polonaise	18 835		14 810
• espagnole	16 605		7 820
• ukrainienne	12 220		10 190
• autres	49 110		37 760
Asiatiques de l'Est et du Sud Est	55 230	0,9	
• chinoise	23 205		3 555
• vietnamienne	15 865		1 560
• autres	16 160		2 525
Noire	37 420	0,6	15 340
Arabes (Liban, Égypte...)	25 335	0,4	6 130
Sud-Asiatiques	17 785	0,3	
• Inde	12 125		2 955
• autres	5 660		970
Asie occidentale	14 850	0,2	
• arménienne	10 815		1 695
• autres	4 035		580
Caraïbes	12 980	0,2	
• haïtienne	10 455		5 680
• autres	2 525		
Amérique latine	12 085	0,2	735
Autres	4 115	0,1	
Population totale	**6 074 225**		**380 265**

1. Sauf pour la population totale, les origines multiples sont comptabilisées à plus d'un endroit.

Source : Benjamin, 1988, Tableaux 1 et 4.

Tableau 4

Principales origines ethniques autres que française, britannique et autochtone — Québec, 1986

Rang	Origines uniques seulement	Origines uniques et multiples
1	italienne	italienne
2	juive	juive
3	grecque	allemande
4	noire	grecque
5	portugaise	noire
6	allemande	polonaise
7	chinoise	portugaise
8	polonaise	chinoise
9	espagnole	espagnole
10	vietnamienne	ukrainienne

Benjamin, 1988, p. 12.

Tableau 5

Répartition (en %) de la population selon la langue maternelle et selon la région de résidence, 1986

Langue maternelle	Île de Montréal	Région de Montréal	Ensemble du Québec
Français	59,9	69,7	82,9
Anglais	21,3	16,9	10,3
Autres	18,7	13,4	6,8

Paille, 1989, p. 23. Les déclarations multiples ont été réparties selon leur nature.

D'où vient la population immigrée?

On entend par population immigrée, la première génération qui arrive au pays; elle recouvre donc uniquement les personnes nées à l'étranger. On n'inclut pas dans cette appellation la descendance de ces nouveaux arrivants lorsqu'elle est née ici, laquelle est comptabilisée dans la population non immigrée.

Le tableau 6 présente les vingt principaux pays de naissance de la population immigrée en 1986. Ces vingt pays regroupent plus des trois quarts de la population immigrée québécoise. L'Italie vient en tête avec 16 % de l'ensemble, suivie de la France, des États-Unis, du Royaume Uni et d'Haïti avec entre 6 % chacun.

Tableau 6

Population immigrée selon les 20 principaux pays de naissance, Québec 1986

Rang	Pays de naissance	Nombre	%	Rang	Pays de naissance	Nombre	%
1	Italie	84 300	16,0	11	Égypte	13 5602	,6
2	France	35 440	6,7	12	U.R.S.S.	10 8952	,1
3	États-Unis	34 750	6,6	13	Maroc	10 3052	,0
4	Royaume-Uni	31 990	6,1	14	Belgique	8 910	1,7
5	Haïti	30 155	5,7	15	Liban	8 770	1,7
6	Grèce	26 085	4,9	16	Inde	8 425	1,6
7	Portugal	21 215	4,0	17	R.p. Chine	8 205	1,6
8	Pologne	19 410	3,7	18	Hongrie	8 185	1,6
9	Vietnam	18 085	3,4	19	Roumanie	7 075	1,3
10	Allemagne (O/E)	14 560	2,8	20	Jamaïque	6 075	1,2
20 principaux pays		406 395	77,1				
tous les pays		527 135	100,0				

MCCI, 1989c, p. 6.

Tableau 7

Population immigrante admise au Québec, selon les 15 principaux pays de naissance, 1980-1988

Rang	Pays de naissance	Nombre	%
1	Haïti	19 352	10,6
2	Vietnam	13 582	7,4
3	France	9 528	5,2
4	Liban	8 564	4,7
5	Kampuchea	6 599	3,6
6	États-Unis	5 592	3,1
7	Pologne	5 275	2,9
8	Inde	5 240	2,9
9	Salvador	4 911	2,7
10	Portugal	4 774	2,6
11	Maroc	4 659	2,5
12	Chine Populaire	4 507	2,5
13	Royaume-Uni	4 376	2,4
14	Iran	4 333	2,4
15	Hong Kong	4 293	2,3
Total tous les pays		182 532	100

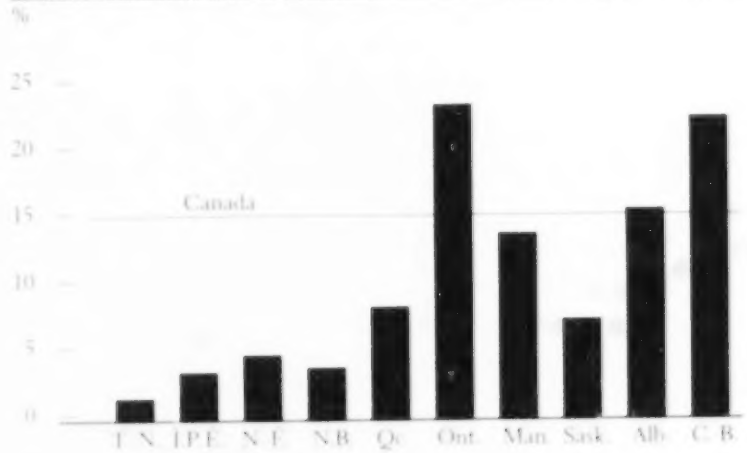
MCCI, 1989b, p. 36. Données préliminaires pour 1988.

Un peu plus du tiers de ces personnes (34 %) sont arrivées au Québec avant 1961, 25 % entre 1961 et 1970 et près de 14 % pour chacune des trois périodes quinquennales suivantes. 24 % d'entre elles déclarent pouvoir soutenir une conversation en français seulement, 45 % en français et en anglais, 25 % en anglais seulement et 6 % ne pouvaient converser ni en français ni en anglais (MCCI, 1989c).

La proportion de la population du Québec qui est d'origine immigrante est toutefois nettement plus faible qu'en moyenne au Canada (Figure I). En Ontario et en Colombie-Britannique, près d'une personne sur quatre s'identifiait comme immigrante en 1986, contre 16 % en Alberta, 14 % au Manitoba et 8,2 % au Québec (Badets, 1989). Le Québec comptait un peu moins de 26 % de la population canadienne mais seulement 14 % de la population immigrante.

Figure 1

Population immigrée en pourcentage de la population totale des provinces, 1986



Source: Statistique Canada, recensement du Canada de 1986.

Au chapitre de la langue, 40 % des personnes admises entre 1980 et 1988 déclaraient ne connaître ni le français ni l'anglais, 24 % le français seulement, 24 % l'anglais seulement alors que 12 % affirmaient connaître à la fois l'anglais et le français. La proportion des personnes connaissant uniquement l'anglais s'est accrue, passant de 18 % en 1980 à 31 % en 1987 puis à 24 % en 1988, alors que l'on observait une tendance contraire dans le cas du français. Si 25 % des nouveaux venus de 1985 connaissaient le français, cette proportion n'était que de 16 % pour ceux de 1988. Cette dernière année, les allophones comptaient pour 46 % de l'ensemble. Comme le rappelle Termote (1988), cette situation va exiger des efforts considérables pour favoriser l'intégration de ces personnes à la communauté francophone.

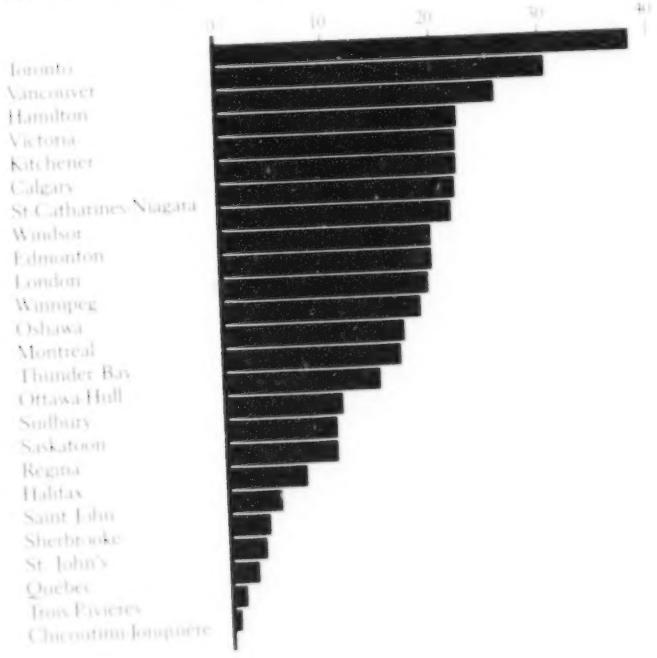
Les immigrantes et les immigrants vivent principalement dans les grandes régions urbaines. En 1986, la région métropolitaine de Toronto venait en tête avec 36 % de sa population née à l'étranger, suivie de Vancouver avec près de 30 % (Figure II). La région métropolitaine de Montréal occupait le treizième rang avec 16 %, Sherbrooke le 21e avec 5,4 % et Québec le 23e avec 2,3 % (Badets, 1989). La concentration était un peu plus élevée sur l'île de Montréal où elle atteignait 22 %, ce qui demeurait tout de même inférieur à la moyenne ontarienne. Parmi les autres régions urbaines québécoises, Trois-Rivières comptait 1,4 % de sa population née à l'étranger, Chicoutimi-Jonquière 0,7 % et Hull 4,5 % (Girard & Manègre, 1989).

La région de Montréal a toutefois cette particularité de concentrer 87 % de toute la population immigrée québécoise, alors qu'elle ne regroupe que 44 % de la population totale, soit un indice de concentration de 1,98. Cet indice de concentration est de 1,55 pour Toronto (59 % des immigrants contre 38 % de la population) et de 1,3 pour Vancouver.

L'origine de l'immigration récente est toutefois fort différente, comme l'indique le tableau 7. Pour la période 1980-1988, Haïti et le Vietnam viennent en tête, suivis de la France, du Liban et du Kampuchéa. Les immigrantes et les immigrants admis au Québec durant cette période étaient nés en Asie dans une proportion de 41 %, 27 % en Amérique, 23 % en Europe et 9 % en Afrique (MCCI, 1989b).

Figure 2

Population immigrée en pourcentage de la population des régions métropolitaines, 1986



Source : Statistique Canada, recensement du Canada de 1986.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1988). « *Quelques points d'appui pour une formation des enseignants dans une perspective interculturelle* », dans F. Ouellet, éd., **Pluralisme et école**, Québec, IQRC, p. 495-510.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1986). **Vers une pédagogie interculturelle**, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

ACDI (1988). **Un monde en développement**, Ensemble contenant un Document d'orientation, des **Fiches d'activités pour le niveau secondaire**, des **Fiches d'activités pour le niveau primaire** et la carte « **Un monde en développement** », Ottawa, Agence canadienne de développement international.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (1989). **Avis sur le niveau d'immigration du Québec pour 1990**, Montréal, APM.

ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTRÉAL (1987). **L'école montréalaise: une double exigence de qualité et de modernité**, Montréal, APM.

ANCTIL, Pierre (1989). « *Des groupes ethniques aux communautés culturelles* », **L'Action nationale**, Vol. LXXIX, No 2, p. 140-157.

ANCTIL, Pierre (1982). « *L'actualité émigrante au petit écran. La série Planète à Radio Québec* », **Questions de culture**, No 2, p. 55-80.

ANDERSON, ALAN B. & FRIDERES, James (1980). **Ethnicity in Canada: Theoretical Perspectives**, Toronto, Butterworths.

ANTONIUS, Richard (1987). « *Les Arabes dans les médias: la formation des stéréotypes* », **Actes du Forum Immigration, Racisme et Pluralisme**, Montréal, Mouvement québécois pour combattre le racisme, p. 84-92.

AQOCI (1983). « *Le Tiers-Monde et l'école. Ali Baba et les 40 crocolions* », **Le Monde à l'envers**, Vol. 1, Nos 1 & 2.

ARCAND, Bernard & VINCENT, Sylvie (1979). **L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec**, Montréal, Hurtubise.

ARORA, R.K. & DUNCAN, C.G. (eds) (1986). **Multicultural Education**, London, Routledge and Kegan Paul.

ATA MAGAZINE (The) (1989). **Global Education: Building Better World Partnerships**, Vol. 69, No 4.

AUBIN, Henry (1987). « *Les minorités visibles à l'écran: presque invisibles* », **Le 30,** Vol. 11, No 10, p. 25.

AUDET, Benoît (1988). **Les caractéristiques socio-économiques de la population immigrée au Québec au recensement de 1981,** 2e éd., MCCI, Direction de la planification.

BADETS, Jane (1989). « *Population immigrante du Canada* », **Tendances Sociales Canadiennes,** No 14, Ottawa, Statistique Canada, p. 2-6.

BAER, N.A. (1980). « *Programs for the Gifted: A Present or a Paradox* », **Phi Delta Kappan,** Vol. 61, No 9, p. 621-623.

BAILLARGEON, Mireille (1988). **Langue maternelle: importance des populations linguistiques du Québec et de la région de Montréal en 1986,** MCCI, Direction de la planification et de l'évaluation.

BANKS, James A. (1988). « *Race, ethnicité et scolarisation aux États-Unis: bilan et perspective* », dans F. Ouellet, éd. **Pluralisme et école,** Québec, IQRC, p. 157-186.

BANKS, James A. (1981). **Multiethnic Education, Theory and Practice,** Boston, Allyn and Bacon.

BARRETTE, C., GAUDET, F. & LEMAY, D. (1988). **Interculturalisme et pratiques pédagogiques au collégial: proposition de design pédagogique,** Montréal, Collège Ahuntsic et Collège de Bois-de-Boulogne.

BEAUCHAMP, Colette (1987). **Le silence des médias,** Montréal, Les éditions du remue-ménage.

BEAUCHESNE, André (1988). **L'éducation interculturelle: guide des ressources en langue française,** Montréal, CSIM.

BEAUCHESNE, André (1987). **Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver. Étude de leurs caractéristiques, de leurs conditions de travail, de leurs rôles et de l'impact de leurs interventions,** Montréal, CECM.

BEAUCHESNE, André & HENSLER, Hélène (1987). **L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal,** Dossiers du Conseil de la langue française No 25, Québec, Les publications du Québec.

BEAUCHESNE, André, LIMOGES, Jacques & PAUL, Denise (1983). « *La distance sociale inter-ethnique dans le milieu scolaire* », **Revue des Sciences de l'Éducation,** Vol. IX, No 3, p. 453-467.

BENJAMIN, Claire (1988). **Origine ethnique: premières données du recensement de 1986,** Montréal, ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

BENNETT, C.I. (1986). **Comprehensive Multicultural Education,** Boston, Allyn & Bacon.

BERTHELIER, Robert (1988). « *L'échec scolaire des enfants de migrants: un problème de langue?* », dans F. Ouellet, éd. **Pluralisme et École,** Québec, IQRC, p. 511-533.

BERTHELOT, Jocelyn (1988). **L'école privée est-elle d'intérêt public?,** Québec, CEQ.

BERTHELOT, Jocelyn (1987). **L'école de son rang,** Québec, CEQ.

BIBEAU, Gilles (1987). **A la fois d'ici et d'ailleurs; les communautés culturelles du Québec dans leurs rapports aux services sociaux et aux services de santé,** Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Synthèse critique 2, Québec, Les publications du Québec.

BIZZARRI, Noura (1989). « *La femme immigrante* », **Médium,** No 32, p. 12-15.

BLONDIN, Denis (1989). « *La place des sciences sociales dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire* », Communication présentée au Colloque sur l'éducation interculturelle au Québec, Magog, 4-7 oct. 1989. A paraître dans F. Ouellet & M. Page (éd.), **Les actes du colloque.**

BOULOT, Serge & BOYSON-FRADET, Danielle (1988). **Les immigrés et l'école: une course d'obstacles,** Paris, L'harmattan - C.I.E.M.I.

BOURQUE, Jean-Louis (1989). « *Pour ne pas « disparaître »* », **La Presse,** 20 oct. 1989, p. B3.

BRUNET, Michel (1982). « *Les immigrants en Amérique du Nord, des partenaires d'une même aventure* », **Questions de culture,** No 2, p. 17-22.

CALDWELL, Gary (1988). « *Immigration et la nécessité d'une culture publique commune* », **L'Action nationale,** Vol. LXXVIII, No 8, p. 705-711.

CALDWELL, Gary & WADDELL, Éric (1982). **Les anglophones du Québec, de majoritaires à minoritaires.** Québec: IQRC.

CAMILLERI, C. (1985). **Anthropologie culturelle et éducation,** Genève, Unesco-Delachaux et Niestlé.

CCCI (1989). **Comité consultatif des communautés culturelles en milieu scolaire: un défi pour l'école!,** Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

CCCI (1988). **La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires,** Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec, Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

CDPQ (1988). **Comité d'enquête sur les relations entre les corps policiers et les minorités visibles et ethniques,** Montréal, Commission des droits de la personne du Québec.

CDPQ (1984). **Enquête sur les allégations de discrimination raciale dans l'industrie du taxi à Montréal, Rapport final,** Montréal, Commission des droits de la personne du Québec.

CEICI (1989). **Projet de sensibilisation du personnel de l'éducation du Québec à la problématique du développement, de la compréhension internationale et de l'éducation interculturelle,** Québec, CEQ, D-9255.

CEPGM (1988). **Une approche multiculturelle et multiraciale à l'éducation dans les écoles de la Commission des écoles protestantes du grand Montréal,** Montréal, CEPGM.

CEQ (1989). **Positions de la CEQ sur les objectifs d'immigration au Québec en 1990,** Québec, CEQ, D-9354.

CEQ (1988). **Dossier Population,** XXXIè Congrès général Québec, CEQ, A8788-CG-087A.

CEQ (1987). **Mémoire sur l'immigration présenté à la Commission de la culture de l'Assemblée nationale,** Québec, CEQ,D-8933.

CEQ (1985). **Mémoire sur le projet de règlement concernant les programmes d'accès à l'égalité,** Québec, CEQ, D-8671.

CEQ (1978). **Proposition d'école. Pour une école de masse à bâtir maintenant,** Québec, CEQ, D-7471.

CEQ-CSN (1979). **Histoire du mouvement ouvrier au Québec,** Québec, CEQ.

CERI (1989). **L'école et les cultures,** Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

CHARTRAND, Luc (1989). « *À quoi sert le ministère de l'Immigration?* » **L'Actualité,** Vol. 14, No 11, (Novembre 1989), p. 37-44.

CHOINIÈRE, R., ROBITAILLE, N. & BOURBEAU, R. (1987). « *Aperçu des minorités ethniques au Québec* », **Apprentissage et socialisation,** Vol. 10, No 2, p. 81-86.

CHRISTIE Jean (1983). *A Critical History of Development Education in Canada* », **Canadian and International Education,** Vol. 12, No 3, p. 8-20.

CLANET, Claude (1988). « *Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle* », dans F. Ouellet, éd. **Pluralisme et école,** Québec, IQRC, p. 469-494.

CLF (1987a). **Réfléchir ensemble sur l'école française pluriethnique,** Notes et Documents, No 63, Québec, Conseil de la langue française.

CLF (1987b). **Vivre la diversité en français. Le défi de l'école française à clientèle pluriethnique,** Notes et Documents, No 64, Québec, Conseil de la langue française.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence (1983). **Multicultural Classrooms. Perspectives for Teachers,** London, Croom Helm.

COMER, James P. (1989). « *Racism and the Education of Young Children* », **Teachers College Record,** Vol. 90, No 3, p. 352-361.

COMITÉ D'ÉTUDE (1989). **Les bibliothèques scolaires québécoises. Plus que jamais...**, Québec, MEQ.

COMMISSION MONDIALE SUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT (1988). **Notre avenir à tous,** Montréal, Les Éditions du Fleuve.

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES (1989). **Deux Québec dans un, Rapport sur le développement social et démographique,** Boucherville, Gaétan Morin éditeur.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988). **La qualité du français au collégial: éléments pour un plan d'action,** Québec, Gouvernement du Québec.

CONSTANT, Martine & NANCOO LAUREN, Michelle (1986). **Le harcèlement racial en milieu de travail,** Montréal, CRARR.

CONSTANTINIDES, Stephanos (1987). « *Le fait français et la réalité multiculturelle au Québec* », dans CLF, **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique,** Québec, Éditeur officiel, p. 229-266.

CONSTANTINIDES, Stephanos (1985). « *Ethnicité et pluralisme culturel* », **Revue internationale d'action communautaire,** 14/54, p. 65-71.

COOPÉRATION NORD-SUD EN ÉDUCATION (1986). **Le vécu scolaire interculturel dans les écoles de la CECM,** Montréal, Coopération Nord-Sud.

CORTES, Carlos E. (1983). « *Multiethnic and Global Education: Partners for the Eighties?* », **Phi Delta Kappan,** Vol. 64, No 8, p. 568-571.

CRESPO, Manuel (1988a). « *Analyse longitudinale de l'effet Pygmalion* », **Revue des Sciences de l'éducation,** Vol. XIV, No 1, p. 3-23.

CRESPO, Manuel (1988b). « *Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés: une analyse préliminaire* », **Revue des Sciences de l'Éducation,** Vol. XIV, No 3, p. 415-424.

CRESPO, Manuel & PELLETIER, Guy (1985). « *Performance scolaire, intégration sociale et « classes d'accueil » francophones pour jeunes immigrants. Analyse diachronique d'une expérience montréalaise (1974-1983)* », dans M. Crespo et C. Lessard, éd. **Éducation en milieu urbain,** Montréal, PUM, p. 185-200.

CSE (1987). **Les défis éducatifs de la pluralité,** Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CSE (1983). **L'éducation interculturelle,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

CSIM (1989). **Présence des élèves nés hors Canada dans les écoles primaires et secondaires du Conseil scolaire de l'île de Montréal,** Année scolaire 1988-1989, Montréal, CSIM.

CSN (1987). **Pour une politique syndicale de l'immigration**. Montréal, Confédération des syndicats nationaux.

DANDURAND, Pierre (À paraître). **Démocratie et école au Québec. Bilan et défis.** dans Actes du colloque, Québec, IQRC.

DEMOULE, Jean-Paul (1989). « *Trois millions d'années d'immigration* », **Le genre humain,** No 19, p. 19-38.

DE SÈVE, Nicole (1989). **Un programme d'accès à l'égalité en emploi à l'intention des membres des communautés culturelles dans les secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur.** Québec, CEQ, texte non coté.

DIONNE, Louis (1986). **La scolarisation de la population adulte chez quelques communautés culturelles. Un examen des données du recensement de 1981,** Québec, MEQ.

ELBAZ, Mikhael (1983). « *La question ethnique dans la sociologie québécoise: critiques et questions* », **Anthropologie et Sociétés,** Vol. 7, No 2, p. 77-84.

FERLAND, Mireille & ROCHER, Guy (1987). **La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique.** Dossiers du Conseil de la langue française, No 26, Québec, Éditeur officiel.

FOUCAULT, Didier (1989). « *Jusqu'où faut-il respecter l'autre?* », **Le Monde diplomatique,** No 421, p. 16-17.

FURTER, Pierre (1983). « *De la promotion des relations interculturelles au droit des minorités à s'exprimer* », **Éducation comparée,** Nos 33-34, p. 45-49.

GARON, Muriel (1988). **Une expérience de testing de la discrimination raciale dans le logement à Montréal,** Montréal, Commission des droits de la personne du Québec.

GAY, Daniel (1985). « *Réflexions critiques sur les politiques ethniques du gouvernement fédéral canadien et du gouvernement du Québec* », **Revue internationale d'action communautaire,** 14/54, p. 79-92.

GAY, Geneva (1983). « *Multiethnic Education: Historical Developments and Future Prospects* », **Phi Delta Kappan,** Vol. 64, No 8, p. 560-563.

GIRARD, Sylvie & MANÈGRE, Jean-François (1989). « ***Quelques arpents de neige... à partager*** ». **La régionalisation de l'immigration,** Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec.

GLAZER, Nathan (1987). « *Les différences culturelles et l'égalité des résultats scolaires* », dans CERI, **L'éducation multiculturelle,** Paris, OCDE, p. 204-228.

GLAZER, Nathan & MOYNIHAN, Patrick D. (1963). **Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians and Irish of New York City,** Cambridge, Mass, the M.I.T. Press.

GOOD, T.L. (1984). **Research on Teacher Expectations.** Document ERIC ED Nos 249-587.

GOULD, Stephen Jay (1984). **Quand les poules auront des dents...,** Paris, Fayard.

GOULD, Stephen Jay (1983). **La mal-mesure de l'homme,** Paris, Ramsay.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1989). **L'élimination de la discrimination raciale au Canada,** Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté.

GOUVERNEMENT DU CANADA (1984). **L'égalité ça presse. Rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne,** Ottawa, Chambre des communes.

GRANT, Carl A. (1988). « *The Persistent Significance of Race in Schooling* », **The Elementary School Journal,** Vol. 88, No 5, p. 561- 569.

GRODENT, Michel (1989). « *La Xenitia ronge ma vie* », **Le genre humain,** No 19, 111-128, Paris, Le Seuil.

HANNOUN, Hubert (1987). **Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle,** Paris, Éditions ESF.

HANSENNE, Marie-Claude (1987). « *Eux et... nos médias* », **Le 30,** Vol. 11, No 10, p. 22-23.

HARVEY, Julien (1989). « *L'accueil des immigrants et des réfugiés* », **L'Action nationale,** Vol. LXXIX, No 2, p. 158-163.

HARVEY, Fernand (1987). « *La question de l'immigration au Québec. Genèse historique* », dans CLF, **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique,** Québec, CLF, p. 1-56.

HELLY, Denise (1989). « *La perception de l'immigration au Québec, 1880-1985: Contexte général de la mise en place d'une politique* », **Ancrages féministes, Cahiers de recherche 1989,** p. 71-91, Montréal, CRF-GIERF-UQAM.

HELLY, Denise (1984). « *Les buandiers chinois de Montréal au tournant du siècle* », **Recherches Sociographiques,** Vol. XXV, No 3, p. 343-366.

IJAZ, Ahmed M. (1984). « *Ethnic Attitude Change. A Multidimensional Approach* », dans R.J. Samuda, J.W. Berry & M. Laferrière. **Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives,** Toronto, Allyn & Bacon, p. 128-135.

JACOB, André (1987). « *Modèles d'intervention et communication ethnoculturelles: entre l'imaginaire et le réel* », **Apprentissage et Socialisation,** Vol. 10, No 2, p. 99-106.

JACQUARD, Albert (1986). **L'héritage de la liberté,** Paris Seuil.

JACQUES, Charles-Pierre (1984). « *L'élève haïtien et l'école québécoise* », **Québec Français,** mars 1984, p. 63-67.

JAMES, Alan (1981). « *The « Multicultural » Curriculum* », dans A. James & R. Jeffcoate, eds, **The School in the Multicultural Society,** London, Harper & Row, p. 19-28.

JULIEN, Claude (1989). « *À la conquête des pouvoirs* », **Le Monde diplomatique,** No 427, p. 1, 14-15.

JUTEAU-LEE, Danielle (1983). « *Présentation. Les autres « ethniques »* », **Sociologie et Sociétés,** Vol. XV, No 2, p. 3-8.

JUTRAS, Diane (1989). « *Les Sikhs de Montréal sont la minorité visible la plus mal aimée après les Noirs* », **La Presse,** 22 avril 1989, p. B5.

KEHOE, Jack (1984). « *Achieving the Goals of Multiethnic Education in the Classroom* », dans R.J. Samuda, J.W. Berry & M. Laferrière, **Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives,** Toronto, Allyn & Bacon, p. 139-148.

KENDALL, Frances E. (1983). **Diversity in the Classroom. A Multicultural Approach to the Education of Young Children,** New-York, Columbia University, Teachers College.

KIEN, Duy Ai et GARON, Muriel (1987). **Programmes d'accès à l'égalité et accès des minorités aux services publics,** Montréal, Commission des droits de la personne du Québec.

KOBUS KWOLEK, Doni (1983). « *The Developping Field of Global Education: A Review of the Literature* », **Educational Research Quartely,** Vol. 8, No 1, p. 21-28.

LABELLE, Micheline (Sous presse). « *Immigration, main-d'oeuvre immigrée et société d'accueil: réalités, contradictions* », **Nouvelles Pratiques Sociales,** Vol. 2, no 2.

LABELLE, Micheline (1989). « *Les nouveaux arrivants* ». **Médium,** No 32, p. 5-9.

LABELLE, Micheline (1988). « *La gestion fédérale de l'immigration internationale au Canada: 1963-1984* », dans D. Brunelle et Y. Bélanger (eds), **L'ère des libéraux. Le pouvoir fédéral de 1963 à 1984,** Sillery, PUQ.

LABELLE, Micheline (1985). « *Questions ethniques et question nationale* », **Relations,** Octobre, p. 247-249.

LABELLE, Micheline & KEMPENEERS, Marianne (1989). « *Multiples visages. Les femmes immigrées au Québec* », **Ancrages féministes, Cahier de recherche 1989,** p. 93-110.

LABELLE, M., LAROSE, S. & PICHE, V. (1983). « *Émigration et immigration: les Haitiens du Québec* », **Sociologie et Sociétés,** Vol. XV, No 2, p. 73-88.

LABELLE, M., LEMAY, D., PAINCHAUD, C. (1979). **Notes sur l'histoire et les conditions de vie des travailleurs immigrés au Québec,** Québec, CEQ, D-7893.

LAFERRIÈRE, Michel (1983). « *L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État* », **Sociologie et Sociétés,** Vol. XV, No 2, p. 117-132.

LAFERRIÈRE, Michel (1981). « *Éducation interculturelle et multiculturalisme: Ambiguités et occultation* », **Canadian and International Education,** Vol. 14, No 1, p. 16-28.

LA MAÎTRESSE D'ÉCOLE (1985). « *L'arme de l'information* », Numéro spécial de **La Dépêche** et **Info-FNEEQ,** Confédération des syndicats nationaux.

LAMY, Steven L. (1983). « *Defining Global Education* », **Educational Research Quarterly,** Vol. 8, No 1, p. 9-20.

LANDRY, Jean-Eudes (1989). « *Les racines du silence* », **Contact, Le magazine de l'université Laval,** Vol. 3, No 3, p. 30-32.

LAPERRIÈRE, Anne (1989). « *La recherche de l'intégrité dans une société pluriethnique: perceptions de la dynamique des relations interethniques et interraciales dans un quartier mixte de Montréal* », **Revue internationale d'action communautaire,** 21/61, p. 109-116.

LAPERRIÈRE, Anne (1987a). « *L'immigration menace-t-elle le Québec?* », **Le Devoir,** 3 septembre, p. 11.

LAPERRIÈRE, Anne (1987b). « *L'apprentissage du français dans un contexte pluriculturel. Réflexion sur le rôle de l'école québécoise à la lumière des analyses britanniques* », dans CLF, **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique,** Québec, Le Conseil de la langue française, p. 267-349.

LAPERRIÈRE, Anne (1986). **L'expérience britannique. Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrants(es) et minorités ethniques,** Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.

LAPERRIÈRE, Anne (1983). **L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire,** Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.

LAPERRIÈRE, Anne, COMPÈRE, L., D'KHISSY, M., DULCE, R. & FLEURANT, N. (1989). « *Le tabou de la différence et ses conséquences paradoxales* », Communication présentée au Colloque sur l'éducation interculturelle au Québec, Magog, 4-7 oct. 1989, À parraître dans F. Ouellet & M. Pagé (éd.), **Les actes du colloque**

LAROUCHE, Claudette & COUTURE, Lionel (1988). « *Pour un cégep interculturel* », dans CSN-FNEEQ-FEESP **Les cégeps ont-ils un avenir?,** Montréal, Boréal, p. 89-91.

LATIF, Georges (1988). **L'école québécoise et les communautés culturelles. Rapport déposé au bureau du sous-ministre,** Québec, MEQ.

LDL (1989). **Le mouvement Skinhead et l'extrême droite,** Montréal, Ligue des droits et libertés.

LE, Thanh Khoi (1987). « *Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons inter-culturelles* », **Revue française de pédagogie,** No 80, p. 57-68.

LECORRE, René (1987). **Le développement du secteur français dans les commissions scolaires protestantes: caractéristiques linguistiques et religieuses des élèves,** Québec, MEQ.

LEE, Everett & RONG, Xue-lan (1988). « *The Educational and Economic Achievement of Asian-Americans* », **The Elementary School Journal,** Vol. 88, No 5, p. 545-560.

LÉGER, Jean-Marc (1988). « *Primauté du français et pluralisme culturel* », **Le Devoir,** 25 oct., p. 9.

LEMAY, Denise (1986). **Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et des enseignants du primaire,** Montréal, MQCR et Collège de Bois-de-Boulogne.

LESCOP, Renée (1988). **Politiques et programmes dans le domaine du logement: leurs effets sur l'exercice du droit au logement pour les minorités ethnoculturelles du Québec,** Montréal, Commission des droits de la personne du Québec.

LESSARD, Claude & CRESPO, Manuel (1989). **L'éducation multiculturelle au Canada: politiques et pratiques,** Montréal, Université de Montréal, à paraître dans D. Ray et D. Poonwassie (eds), Tomorrow can be better, Toronto, Nito-Garland.

LINTEAU, Paul-André (1982). « *La montée du cosmopolitisme montréalais* », **Questions de culture,** No 2, p. 23-54.

LINTEAU, P.A., DUROCHER, R. & ROBERT, J.C. (1979). **Histoire du Québec contemporain. I: De la Confédération à la crise,** Montréal, Boréal Express.

LINTEAU, P.A., DUROCHER, R., ROBERT, J.C. & RICARD, F. (1986). **Histoire du Québec contemporain. II: Le Québec depuis 1930,** Montréal, Boréal.

LITTLE SOLDIER, Lee (1989). « *Cooperative Learning and the Native American Student* », **Phi Delta Kappan,** oct. 89, p. 161-163.

LORREYTE, Bernard (1984). « *Editorial: Enjeux interculturels* », **Éducation Permanente,** No 75, p. 3-9.

LOYER, Lucille (1987). **Portrait ethnologique des élèves dans les écoles de la C.E.C.M., régions françaises. Première partie,** Montréal, CECM.

LYNCH, James (1988). « *Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni* », dans F. Ouellet (éd.), **Pluralisme et école,** Québec, IQRC, p. 137-156.

LYNCH, James (1983). **The Multicultural Curriculum,** London, Batsford Academic.

MAHEU, Robert (1989). **Les allophones et l'école québécoise.** Communication présentée à l'ACFAS, à Montréal, le 17 mai 1989. Texte non publié.

MAISONNEUVE, Daniel (1987). **Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil,** Québec, MEQ.

MARCIL-LACOSTE, Louise (1978). « *L'échec de l'affirmation pluraliste* », **Critère,** No 22, p. 107-131.

MAUVIEL, Maurice (1988). « *Une éducation internationale pour répondre aux défis de notre temps* », dans F. Ouellet (éd.), **Pluralisme et école,** Québec, IQRC, p. 403-418.

McANDREW, Marie (1988). **Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais,** Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.

McANDREW, Marie (1987). **Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec,** Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

McANDREW, Marie (1985). **Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones du Québec,** Montréal, Coopération Nord-Sud en éducation.

McANDREW, Marie (1984). **Le Tiers-Monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec,** Montréal, Coopération Nord-Sud en Éducation.

MCCI (1989a). « *L'immigration au Québec* », **Bulletin statistique annuel,** Vol. 13, 1986 et 1987.

MCCI (1989b). **Consultation sur les niveaux d'immigration. Le mouvement d'immigration au Québec depuis 1980,** MCCI, Direction des Communications.

MCCI (1989c). **Population immigrée par pays de naissance: importance et caractéristiques générales,** Québec 1986, MCCI, Direction de la planification et de l'évaluation.

MCCI (1989d). **L'immigration au Québec et son enjeu démographique: données historiques et perspectives d'avenir,** Montréal, Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration.

MCCI (1988). **Rapport annuel 1987-1988,** Québec, Les publications du Québec.

MCCI (1981). **Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles,** Québec, Gouvernement du Québec.

MEINTEL, D., LABELLE, M., TURCOTTE, G. & KEMPENEERS, M. (1985). « *La nouvelle double journée de travail des femmes immigrantes au Québec* », **Revue internationale d'action communautaire,** 14/54, p. 33-44.

MEQ (1989). **Statistiques de l'éducation préscolaire, primaire, secondaire,** Édition de septembre 1989, Québec, MEQ.

MEQ (1985). **L'école québécoise et les communautés culturelles: rapport du comité,** Québec, MEQ.

MICONE, Marco (1989). *« Conférence d'ouverture au 7e colloque de l'Alliance des professeurs de Montréal »*, **L'Alliance,** Vol. 26, No 5, p. 10-13.

MICONE, Marco (1988). *« Culture immigrée et dialogue interculturel »*, **La Presse,** 6 octobre, p. B-3.

MONCHANIN, Le Centre interculturel (1988). *« Montréal: vers une société interculturelle »*, **Le Devoir,** 19 fév. p. 9.

LE MONDE DIPLOMATIQUE (1989). *« Libertés et droits de l'homme. Les trois générations »*, **Le Monde diplomatique,** Mai 1989, p. 22.

LE MONDE DIPLOMATIQUE (1987). *« Droits d'asile, droits de l'homme »*, **Le Monde diplomatique,** Nov. 1987, p. 30-32.

MONTPETIT, Caroline (1989). *« Les patrons du port ne voulaient pas de Noirs »*, **La Presse,** 31 mai 1989, p. A3.

MOODLEY, Kogila A. (1988). *« L'éducation multiculturelle au Canada; des espoirs aux réalités »*, dans Fernand Ouellet (éd.), **Pluralisme et école,** Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

MULDER, Melita (1989). *« La régionalisation de l'immigration. Le Québec pourrait s'inspirer de la politique suédoise »*, **Le Devoir,** 10 nov. 1989, p. 9.

NICHOLSON, Georges (1989). *« La situation de l'enseignement de la langue maternelle aux États-Unis »*, dans CEQ, **Le français en tête. Les Actes du colloque sur l'apprentissage du français au Québec,** Québec, CEQ, p. 407-414.

NOËL, Lise (1989). **L'intolérance, Problématique générale,** Montréal, Boréal.

NOËL, Pierre (1984). **Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire,** CECM, Bureau de l'accueil et de l'admission.

OLLIVIER, Émile (1988). *« Stratégie paradoxale des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle »*, dans F. Ouellet (éd.), **Pluralisme et école,** Québec, IQRC, p. 107-124.

OUELLET, Fernand (1989). « *L'éducation en situation pluraliste: jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres* », Communication présentée au colloque sur l'éducation interculturelle au Québec, Magog, 7-9 oct. À paraître dans F. Ouellet & M. Pagé (éd.), **Les actes du colloque.**

OUELLET, Fernand (1988). « *Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles* », dans F. Ouellet (éd.), **Pluralisme et école,** Québec, IQRC, p. 377-402.

OUELLET, Fernand (1985). « *Vers un virage interculturel en éducation* », **Revue internationale d'action communautaire,** No 54, p. 123-129.

OVANDO, Carles J. (1983). « *Bilingual/Bicultural Education: Its Legacy and its Future* », **Phi Delta Kappan,** Vol. 64, No 8, p. 564-567.

PAGÉ, Michel (1989). « *Gestion du pluralisme ethnique en démocratie et finalités de l'éducation* »,Communication présentée au Colloque sur l'éducation interculturelle au Québec, Magog, 4-7 oct. 1989, À paraître dans F. Ouellet & M. Pagé (éd.), **Les actes du colloque.**

PAILLÉ, Michel (1989). **Nouvelles tendances démolinguistiques dans l'île de Montréal 1981-1996,** Québec, Conseil de la langue française, Notes et Documents, No 71.

PARADIS, Esther (1988). **Les milieux pluriethniques. Rapport d'enquête,** Québec, CEQ, A8788-CECS-76.

PARADIS, Esther (1987). **Problématique des milieux socio- économiquement faibles et des milieux pluriethniques. Un pas...** Québec: CEQ, A8788-CECS-004.

PAULSTON, Christina (1980). **Bilingual Education. Theories and Issues,** Rowley, Mass., Newbury House Publishers.

PICHÉ, Victor (1985). « *La migration internationale temporaire: son fonctionnement et ses implications pour le Québec* », **Revue internationale d'action communautaire,** 14/54, p. 15-22.

PLANTE, Charlotte (1989). « *L'école catholique: les faits ne trompent pas* », **Le Devoir,** 14 sept., p. 7.

PLANTE PROULX, Lucie (1987). **Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention,** Montréal, Direction régionale du MEQ.

PORCHER, Louis (1986). « *L'interculturel aujourd'hui, réflexions méthodologiques* », dans Conseil de l'Europe, **L'éducation et le développement culturel des migrants,** Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 1-20.

PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle (1986). **La nouvelle alliance,** Paris, Gallimard.

PRIMEAU, Gilles (1988). **Étude comparative des classes de francisation au préscolaire. Rapport provisoire,** Montréal, CECM.

QUÉBEC FRANÇAIS (1988). « *Le français chez les allophones* », **Québec Français,** No 71, p. 20-42.

RACINE, Michèle (1988). **La femme parrainée de la catégorie de la famille,** Montréal, Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec.

RAMIREZ, Bruno (1987). « *L'immigration, l'ethnicité et l'avenir interculturel du Québec* », dans CLF, **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique,** Québec, CLF, p. 93-122.

RAMIREZ, Bruno & TASCHEREAU, Sylvie (1988). « *Les minorités: le multiculturalisme appliqué* », dans D. Brunelle et Y. Bélanger, **L'ère des libéraux,** 383-404, Montréal, PUQ

REY VON ALLMEN, Micheline (1984). « *Pièges et défis de l'interculturalisme* », **Éducation Permanente,** No 75, p. 11-21.

ROCHER, François & ROCHER, Guy (1989). « *La culture québécoise en devenir* », Communication présentée au Colloque sur l'éducation interculturelle au Québec, Magog, 4-7 oct. 1989, À paraître dans F. Ouellet & M. Pagé (éd.), **Les Actes du colloque.**

ROGEL, Jean-Pierre (1989). **Le défi de l'immigration,** Québec, IQRC.

ROSENTHAL, R.A. & JACOBSON, L. (1971). **Pygmalion à l'école,** Paris, Casterman.

SCHNAPPER, Dominique (1989). « *Un pays d'immigration qui s'ignore* », **Le genre humain,** No 19, p. 99-109.

SERVICES ÉDUCATIFS AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES (1988). **Étude de la documentation relative à l'impact de la présence de membres des minorités ethniques et raciales au sein du personnel enseignant et de direction,** Québec, MEQ.

SHAIKH, Sitara & KELLY, Alison (1989). « *To Mix or not to Mix Pakistani Girls in British Schools* », **Educational Research,** Vol. 31, No 1, p. 10-19.

SIGUAN, M. & MACKEY, W.F. (1986). **Éducation et bilinguisme,** Lausanne, Unesco, Delachaux et Niestlé.

SIMARD, Jean-Jacques (1983). « *Par-delà le Blanc et le mal. Rapports identitaires et colonialisme au pays des Inuit* », **Sociologie et Sociétés,** Vol. XV, No 2, p. 55-71.

SLAVIN, R., SHARAN, S., KAGAN, S., HERTZ-LAZAROWITZ, R., WEBB, C. & SCHMUCK, R. (1985). **Learning to Cooperate, Cooperating to Learn,** New-York, Plenum Press.

SLEETER, Christine E. & GRANT, Carl A. (1987). « *An Analysis of Multicultural Education in the United States* », **Harvard Educational Review,** Vol. 57, No 4, p. 421-444.

SPADARI, Fulvia (1989). « *Loi sur les réfugiés, la contestation juridique s'amorce* », **Bulletin de la Ligue des droits et libertés,** Vol. VIII, No 2, p. 10-11.

ST-GERMAIN, Claude (1988). **Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle,** Juin 1987, Québec, MEQ.

ST-GERMAIN, Claude (1984). **La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982,** Québec, MEQ.

STATISTIQUE CANADA (1989a). **Recensement Canada 1986. Profil de la population immigrante,** Catalogue 93-155, Ottawa, Statistique Canada.

STATISTIQUE CANADA (1989b). **Recensement Canada 1986. Profil des groupes ethniques,** Catalogue 93-154, Ottawa, Statistique Canada.

SUZUKI, Bob H. (1984). « *Curriculum Transformation for Multicultural Education* », **Education and Urban Society,** Vol. 16, No 3, p. 294-322.

TASSO, Lily (1989). « *Pour rendre accessibles les services aux communautés culturelles* », **La Presse,** 30 mai 1989, p. A4.

TCHORYK-PELLETIER, Peggy (1989). **L'adaptation des minorités ethniques. Une étude réalisée au cégep de Saint-Laurent,** Montréal, Cégep de Saint-Laurent.

TERMOTE, Marc (1988). « *Ce que pourrait être une politique de migration* », **L'Action nationale,** Vol. LXXVIII, No 5, p. 308-322.

THEORY INTO PRACTICE (1984). « *Multicultural Education* », **Theory Into Practice,** Vol. XXIII, No 2.

TODOROV TZVETAN (1989). **Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine,** Paris, Seuil.

TORT, Michel (1974). **Le quotient intellectuel,** Paris, François Maspero.

TOURE, Pierre Babakar (sans date). **Le racisme dans les médias: un document de réflexion,** Québec, ATIQ et Carrefour Tiers-Monde.

TROIKE, Rudolph C. (1981). « *Synthesis of Research on Bilingual Education* », **Educational Leadership,** Vol. 38, No 6, p. 498-504.

UNESCO (1984). **L'éducation pour la coopération internationale et la paix dans l'enseignement primaire,** Paris, Unesco.

UNESCO (1979). **Déclaration sur la race et les préjugés raciaux,** Paris, Unesco.

VACCARO, Maria (1988). **Certaines caractéristiques de l'habitation et de l'ethnicité sur l'île de Montréal,** Montréal, Commission des droits de la personne du Québec.

VACHON, Robert (1988). « *Pour être maître chez soi, faut-il être maître des autres?* », dans **L'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle,** Actes du colloque de l'APEIQ, p. 95-110.

VACHON, Robert (1981). « *D'un Québec intégrationiste à un Québec interculturel* », **Interculture,** Vol. XIV, No 4, p. 2-33.

VASTEL, Michel (21 mars 1989). « *Alerte au racisme canadien* », **Le Devoir,** p. 1.

VERDOODT, Albert (1985). **Les droits linguistiques des immigrants,** Dossier du Conseil de la langue française, No 22, Québec, CLF.

VERNE, Étienne (1987). « *Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique* », dans CERI, **L'éducation multiculturelle,** Paris, OCDE, p. 27-65.

VERNON, Philip E. (1984). « *Abilities and Achievements of Ethnic Groups in Canada with Special Reference to Canadian Natives and Orientals* », dans R.J. Samuda, J.W. Berry & M. Laferrière. **Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives,** Toronto, Allyn & Bacon, p. 382-395.

WESTMORELAND-TRAORE, Juanita (1987). « *La situation au Québec* », dans **Actes du Colloque Immigration, Racisme et Pluralisme,** Montréal, MQCR, p. 25-36.

WOLFGANG, Aaron (1984). « *Intercultural Counseling. The State of the Art* », dans R.J. Samuda, J.W. Berry & M. Laferrière. **Multiculturalism in Canada Social and Educational Perspectives.** Toronto, Allyn & Bacon, p. 418-430.

WOLFGANG, Aaron (1981). « *Nonverbal Behavior in the Multicultural Classroom* », **ORBIT 56,** Vol. 12, No 1, p. 24-26.

WOOLFOLK, A. E. & BROOKS, D.M. (1985). « *The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance* », **The Elementary School Journal,** Vol. 85, No 4, p. 513-528.

WORRALL, Mary (1981). « *Multiracial Britain and the Third World: Tensions and Approaches in the Classroom* », dans A. James et R. Jeffcoate, **The School in the Multicultural Society,** London, Harper and Row, p. 178-187.

ZIMMERMANN, D. (1982). **La sélection non verbale à l'école,** Paris, Éditions ESF.

D'ici à la fin du siècle, le Québec projette d'accueillir une population immigrante plus importante. Il faudra savoir tirer profit de toute la richesse que recèle cette diversité ethnoculturelle. Il ne faut pas craindre d'affirmer les normes et les valeurs fondamentales qui régissent la vie de la collectivité québécoise, mais il faut aussi rappeler que la tolérance et la démocratie en font partie.

L'éducation aura un rôle déterminant dans ce processus d'adaptation. L'ensemble des écoles, de chaque ville et village, est visé par les connaissances nouvelles à acquérir et les attitudes d'ouverture à développer.

Apprendre à vivre ensemble retrace l'histoire de l'immigration québécoise, dépeint les conditions de vie de la population immigrante, précise les éléments essentiels d'un cadre commun de vie avant de s'attarder aux nombreux défis que la pluriethnicité croissante de la société pose au système scolaire.

Jocelyn Berthelot travaille à la Centrale de l'enseignement du Québec, au secteur de la recherche. Il est également l'auteur de **L'école de son rang,** ouvrage publié en 1987.

Communications CEQ

ISBN: 2-89061-036-5 **JANVIER 1990 — D9391**